



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE
NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER

CURITIBA

2018

FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE
NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER

Tese de Doutorado Apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Linha de Pesquisa Cognição,
Aprendizagem e Desenvolvimento
Humano, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná, como
requisito à obtenção do título de Doutora
em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS,
BIBLIOTECÁRIA: MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Piske, Fernanda Hellen Ribeiro

Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade na
escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner / Fernanda Hellen Ribeiro Piske.
– Curitiba, 2018.
284 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Tania Stoltz

1. Superdotados – Educação. 2. Criatividade (Educação). 3.
Vygotsky, L.S. (Lev Semenovitch), 1896-1934. 4. Steiner, Rudolf,
1861-1925. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 371.95



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE**, intitulada: **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. com parecer

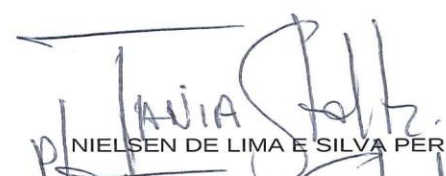
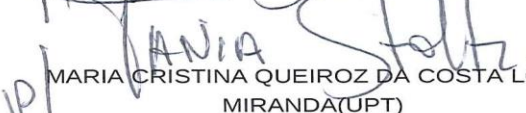
A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 20 de Março de 2018.


TANIA STOLTZ(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


DENISE DE CAMARGO(UFPR)


ETIÊNNE CORDEIRO GUÉRIOS(UFPR)


NIELSEN DE LIMA E SILVA PEREIRA(PU)

MARIA CRISTINA QUEIROZ DA COSTA LOBO
MIRANDA(UPT)

DEDICATÓRIAS

A Deus por me ensinar a importância de amar, pela fé sublime, por sempre estar presente nos momentos de alegria e de dificuldades, me iluminar e me inspirar a cada instante.

À minha família por ser essencial nos momentos de força e superação, por representar a base de tudo, por me fazer continuar com os meus planos e sonhos, por amor, carinho e fé. Ao meu sobrinho Gustavo, meu anjo, que no trabalho anterior tinha apenas dois anos de idade e agora já está com sete anos e continua sendo motivo de imensa alegria.

Ao Fábio por todos os momentos de amor e motivação, aos meus amigos e amigas, e às pessoas que me apoiaram intensamente.

A todos que me ajudam na realização de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Deus por representar tudo o que há de lindo e especial em minha vida. Em minhas alegrias, minha ansiedade, minha fé, minha vontade, minha superação. Deus sempre esteve presente para o meu crescimento e realizações. Por seu imenso amor, nunca me senti só, pelo contrário, sempre contei com sua presença e sempre recebi resposta aos meus pedidos.

À minha família pelo carinho e amor. A vida pode nos surpreender com muitos momentos inesperados que precisamos de alguma forma saber lidar com as novas situações que aparecem, porém, a força que vem da família continua me ajudando a vencer os obstáculos e a conquistar os meus objetivos.

À minha orientadora, professora Dra. Tania Stoltz, por sempre me ajudar em vários momentos e me orientar na construção de minha Tese. Especialista em Vygotsky, Piaget e Rudolf Steiner, contribui significativamente com o meu conhecimento.

A todos os autores da área de Altas Habilidades/Superdotação e Criatividade que contatei e que se tornaram parceiros de publicações. Por valorizarem o meu trabalho aceitando os convites em contribuir com obras importantes nestas áreas. Dentre os autores da área que estudo, agradeço imensamente aos especialistas: François Gagné, Michael Piechowsky, Steven Pfeiffer, Jean Peterson, Miraca Gross, Michele Kane, Linda Silverman, Maria Dolores Prieto, Sara Bahia, Cristina-Costa-Lobo, Eunice de Alencar, Denise Fleith, Angela Virgolim, entre outros que, com prontidão, demonstraram interesse em me enviar seus capítulos e enriquecer as obras que organizei em parceria.

Ao amigo professor Dr. François Gagné por continuar sendo um ótimo amigo e por contribuir com as minhas publicações. Mesmo sendo um dos autores mais reconhecidos no mundo na área de Altas Habilidades/Superdotação, sempre aceitou o meu convite para publicar em livros que organizei e colaborou com seu importante conhecimento em meus projetos. Lembro com carinho quando o conheci em Curitiba, tive a oportunidade de passar um dia inteiro conversando com este

professor e desfrutando de uma conversa sadia e amistosa. Foi durante o primeiro evento internacional na área de Altas Habilidades/Superdotação, que o convidei para assistir a minha comunicação oral e tive a honra de contar com sua presença durante a minha apresentação. Foi uma das únicas apresentações assistida por este grande amigo e autor. Depois deste importante evento, continuamos sempre nos comunicando.

À professora Dra. Sara Bahia pela parceria em trabalhos, organização de livros e artigos. Lembro-me com carinho de nosso primeiro contato em Portugal, país de minha grande estima, guardo sempre esta importante recordação onde participei de um importante evento internacional sobre a área que estudo. Foi nesse primeiro encontro que pudemos iniciar uma linda amizade. Nosso encontro gerou e continua gerando muitos bons frutos para a educação e também para a continuação de nossa parceria.

À professora Dra. Denise de Camargo pelas contribuições com seu importante conhecimento sobre Vygotsky. Por continuar colaborando em artigos e livros que organizo em parceria com pós-doutoras em Educação. Por ser uma pessoa tão querida, amiga, simples e sensível.

À professora Dra. Eunice de Alencar, que em minha opinião é a maior referência nacional na área de Altas Habilidades/Superdotação e Criatividade. Agradeço pelo apoio e motivação quanto aos meus trabalhos científicos.

Ao supervisor do exterior por ajudar na realização de Doutorado Sanduíche nos Estados Unidos, país referência mundial no trabalho sobre Altas Habilidades/Superdotação e Criatividade. Agradeço pela carta convite para eu estudar na Universidade onde realizei parte de minha pesquisa, esta importante instituição internacional desenvolve um trabalho muito significativo com alunos superdotados.

À professora Dra. Cristina Costa-Lobo, uma grande profissional que me recebeu com muito carinho no Porto, Portugal, me deixando lindas recordações dessa

belíssima cidade e com muita vontade de retornar. Agradeço pela parceria, pela amizade, pelo respeito e toda gentileza.

À professora Dra. Ettiène Guérios, por me apresentar de forma envolvente a teoria da Complexidade de Edgar Morin. A partir dessa teoria, organizamos um livro sobre essa importante temática, o qual significou uma grande satisfação para mim e uma oportunidade de aprofundar o meu conhecimento nessa área.

À professora Dra. Araci Asinelli-Luz por ser amiga e companheira em vários momentos. Por me ajudar em momentos importantes e por ser tão querida e humana. Por fazer parte de minhas recordações de viagens de eventos nacionais e internacionais que fizeram a diferença em minha formação pessoal e profissional.

Ao professor Dr. Nielsen Pereira por ter aceito participar de minha banca de Doutorado e por suas contribuições em minha Tese.

À Jarci Maria Machado, pelo respeito e carinho que tem por mim. Por acreditar em meus projetos e ser uma ótima parceira nas publicações de livros e artigos nacionais e internacionais. Pela companhia em comemorações, lançamentos de livros, por cada momento ao seu lado.

A todos os grandes especialistas reconhecidos mundialmente que dedicaram um longo período de suas vidas para as áreas de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade e contribuíram com os livros que organizamos, eu e professoras pós-doutoras em Educação. Tivemos a honra de contar com seus capítulos nessas importantes obras. Sem a contribuição e motivação destes professores estes livros não existiriam. Os livros *“Criatividade na Escola: o desenvolvimento de potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e talentos”*, *“Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): criatividade e emoção”*, *“Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): identificação e atendimento”*, significam para mim um grande avanço em minha formação e uma experiência marcante. A contribuição destes especialistas foi e é fundamental para uma educação de qualidade. Acredito que estas obras poderão contribuir para trabalhos de

pesquisadores destas áreas do conhecimento, como também para gestores de escolas, diretores, pedagogos, alunos, famílias e a sociedade.

RESUMO

Esta tese se propõe a investigar como Vygotsky e Rudolf Steiner entendem a criatividade e se propõe a desenvolvê-la no ensino. O presente trabalho também envolve um estudo empírico, que pretende identificar os sentidos e significados que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), suas famílias e suas professoras da educação básica atribuem à criatividade na escola. A metodologia deste trabalho é qualitativa e exploratória e contou com três instrumentos para coleta de dados. No contexto brasileiro, os participantes foram 38 alunos superdotados, oito famílias e oito professoras, utilizou-se entrevista semiestruturada, observação e a técnica do grupo focal. No contexto americano, os participantes foram oito professores e 30 alunos superdotados, os instrumentos utilizados foram entrevista semiestruturada e observação. O procedimento de análise das entrevistas realizadas no Brasil e nos Estados Unidos está respaldado no método dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013). A partir da análise teórica é possível dizer que Vygotsky e Rudolf Steiner entendem a criatividade como parte da própria estrutura e função da consciência, possibilitando a capacidade de imaginação e criação para o desenvolvimento integral da pessoa. Ambos aliam ciência e arte como propostas para o desenvolvimento deste fenômeno e ressaltam a importância da afetividade que impulsiona e acompanha o processo de criação. Em relação às possibilidades de trabalho com a criatividade na escola a partir das teorias de Vygotsky e de Steiner, é possível identificar que este fenômeno pode ser desenvolvido por meio de práticas artísticas, como: a pintura, o teatro, a música, desenhos, trabalhos manuais, contação de histórias entre outras atividades que estimulam a imaginação da criança. Quanto aos resultados no contexto brasileiro, a partir da análise de dados empíricos, foram encontrados três núcleos de significação: o que é criatividade?, o dia-a-dia das crianças superdotadas na escola e como é o trabalho na sala de recursos multifuncionais? No ensino regular, a criatividade é praticamente inexistente, na sala de recursos, a criatividade é trabalhada em diferentes atividades, apesar da limitação quanto ao investimento material e pessoal. Em relação ao contexto americano, foram encontrados os seguintes núcleos de significação: o que é criatividade para professores de superdotados, desafios durante as aulas de superdotados e maneiras de trabalhar com a criatividade de estudantes superdotados. No que se refere às observações, alunos superdotados brasileiros se demonstraram menos motivados em relação às suas aulas se comparados com os alunos superdotados dos programas de verão dos Estados Unidos. Para finalizar os resultados, o grupo focal com os alunos superdotados do Brasil atribuiu grande importância à criatividade e manifestou seu descontentamento com o ensino regular com relação a este aspecto. O grupo focal com as famílias, enfatizou o papel da sala de recursos como ambiente enriquecedor da criatividade e denunciou o escasso investimento na educação de superdotados. Observa-se a necessidade de um ensino que integre afetividade e criatividade na educação de superdotados e a partir do conhecimento e do autoconhecimento, conhecimento tanto da realidade externa como também de quem somos e como somos (VEIGA; STOLTZ, 2014; STOLTZ; WEGER, 2012; 2015; STOLTZ; WEGER; VEIGA, 2017). A compreensão mais aprofundada da realidade e o conhecimento de potencialidades e limitações próprias são fundamentais para uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa e humana. Neste sentido, o diálogo entre Vygotsky e Steiner quanto à criatividade evidencia-se como profícuo.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; Criatividade; Vygotsky; Rudolf Steiner.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate how Vygotsky and Rudolf Steiner understand creativity and intends to develop creativity in teaching. It also involves an empirical study, which intends to identify the sense and meanings that high-ability/gifted students, their families and their elementary education teachers attribute to creativity at school. The methodology of this study is qualitative and exploratory and had three instruments for data collection. In the Brazilian context, the participants were 38 gifted students, eight families and eight female teachers, using a semi-structured interview, observation and focus group techniques. In the American context, the participants were eight teachers and 30 gifted students, and the instruments used were semi-structured interview and observation. The procedure used to analyze the interviews conducted in Brazil and the United States is supported by Aguiar and Ozella's method of meaning cores (2013). Based on the theoretical analysis it is possible to say that Vygotsky and Rudolf Steiner understand creativity as part of the very structure and function of consciousness, enabling the capacity of imagination and creation for the integral development of the person. Both of them ally science and art as proposals for the development of this phenomenon and emphasize the importance of affectivity that drives and accompanies the process of creation. In relation to the possibilities of working with creativity at school based on the theories of Vygotsky and Steiner, it is possible to identify that this phenomenon can be developed through artistic practices, such as: painting, theater, music, drawings, handwork, storytelling and other activities that stimulate the child's imagination. Regarding the results in the Brazilian context, analysis of empirical data revealed three meaning cores: what is creativity?; the daily routine of gifted children at school; and how is the work in the multifunctional resource room done? In regular education, creativity is practically non-existent; in the resource room, creativity is worked on in different activities, despite the limitations on material and personal investment. In relation to the American context, the following meaning cores were found: what creativity means to teachers of gifted students; challenges during lessons with gifted students; and ways to work with the creativity of gifted students. Regarding the observations, gifted Brazilian students were less motivated in relation to their classes compared to the gifted students of the US summer programs. To finalize the results, the focus group with gifted students in Brazil attributed great importance to creativity and expressed its dissatisfaction with regular teaching regarding this aspect. The focus group with families emphasized the role of the resource room as an environment enriching creativity and denounced the scarce investment in the education of gifted students. The need was found for a form of teaching that integrates affectivity and creativity in the education of gifted students as well as being based on knowledge and self-knowledge, where knowledge is both of external reality and also of who we are and how we are (VEIGA; STOLTZ, 2014; STOLTZ; WEGER, 2012; 2015; STOLTZ; WEGER; VEIGA, 2017). A deeper understanding of reality and knowledge of one's own potentialities and limitations are fundamental to a quality education and a more just and humane society. In this sense, the dialogue between Vygotsky and Steiner regarding creativity is shown to be fruitful.

Keywords: High abilities/Giftedness; Creativity; Vygotsky; Rudolf Steiner.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SEMELHANÇAS ENTRE A TEORIA VYGOTSKYANA E A PEDAGOGIA WALDORF DE STEINER	116
QUADRO 2 - DIFERENÇAS ENTRE A TEORIA VYGOTSKYANA E A PEDAGOGIA WALDORF DE STEINER	118
QUADRO 3 - PERFIL DOS SUPERDOTADOS ENTREVISTADOS NO BRASIL	125
QUADRO 4 - PERFIL DOS SUPERDOTADOS DO GRUPO FOCAL	126
QUADRO 5 - PERFIL DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS SUPERDOTADOS QUE PARTICIPARAM DAS ENTREVISTAS	127
QUADRO 6 - PERFIL DAS PROFESSORAS DOS ALUNOS SUPERDOTADOS QUE PARTICIPARAM DAS ENTREVISTAS	129
QUADRO 7 - INSTRUMENTOS DA PESQUISA, OBJETIVOS E PARTICIPANTES.....	135
QUADRO 8 - PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DOS ALUNOS SUPERDOTADOS	159
QUADRO 9 - PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS.....	161
QUADRO 10 - PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DAS PROFESSORAS DOS ALUNOS SUPERDOTADOS	163
QUADRO 11 - INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	166
QUADRO 12 - PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DOS PROFESSORES DE PROGRAMAS PARA SUPERDOTADOS NOS ESTADOS UNIDOS	186
QUADRO 13 - INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	189

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	- American Psychological Association
CAAE	- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CADS	- Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
DIGS	- Diversity Initiatives for Gifted Students
HOPE	- Having Opportunities Promotes Excellence
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
NAGC	- National Association for Gifted Children
NEES	- Necessidades educacionais especiais
QI	- Quociente de inteligência
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SEED/PR	- Secretaria Estadual de Educação do Paraná
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TTCT	- Teste Torrance de Pensamento Criativo
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
WICS	- Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
JUSTIFICATIVA	25
ABORDAGEM DO PROBLEMA	28
OBJETIVOS DA PESQUISA.....	33
PRESSUPOSTOS	35
1 CRIATIVIDADE EM FOCO: TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS.....	36
1.1 TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS DE ESTUDO DA CRIATIVIDADE.....	37
1.2 TENDÊNCIAS NACIONAIS DE ESTUDO DA CRIATIVIDADE	46
2 A CRIATIVIDADE A PARTIR DE VYGOTSKY	55
2.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE	69
3 A PEDAGOGIA WALDORF COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE	77
3.1 O TRABALHO DA PEDAGOGIA WALDORF NO ESTÍMULO DO POTENCIAL CRIADOR E DA SENSIBILIDADE DOCENTE E DISCENTE.....	80
3.2 ASPECTOS FUNDAMENTAIS NO ENSINO WALDORF	86
4 O SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY E A PEDAGOGIA WALDORF DE RUDOLF STEINER	101
4.1 VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	102
4.2 RAIZ EPISTEMOLÓGICA DA TEORIA DE STEINER	103
4.3 O ASPECTO SOCIAL NA TEORIA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY	105
4.4 O SUJEITO E A EDUCAÇÃO A PARTIR DE STEINER	107
4.5 ARTE E ESTÉTICA A PARTIR DO OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER	110
4.6 CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO E FANTASIA A PARTIR DE VYGOTSKY E STEINER	115
4.7 SEMELHANÇAS ENTRE VYGOTSKY E STEINER	116
4.8 DIFERENÇAS ENTRE VYGOTSKY E STEINER	118
5 METODOLOGIA.....	120

5.1	CONTEXTO BRASILEIRO	121
5.1.1	Procedimento de coleta de dados	124
5.1.2	Alunos entrevistados no contexto brasileiro.....	125
5.1.3	Alunos que participaram das observações no Brasil	125
5.1.4	Alunos que participaram do grupo focal.....	126
5.1.5	Famílias entrevistadas	127
5.1.6	Famílias que participaram do grupo focal	127
5.1.7	Professoras entrevistadas	128
5.2	CONTEXTO AMERICANO	129
5.2.1	Instrumentos e Procedimento de coleta de dados nos Estados Unidos.....	130
5.2.2	Participantes dos Estados Unidos	131
5.3	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	132
5.4	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA	133
5.4.1	Entrevistas semiestruturadas no Brasil e nos Estados Unidos	133
5.4.2	Observações em campo no Brasil e nos Estados Unidos	133
5.4.3	Técnica de grupo focal no contexto brasileiro.....	134
5.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	137
6	O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM PROGRAMAS PARA SUPERDOTADOS NOS ESTADOS UNIDOS.....	140
6.1	ATENDIMENTO AOS SUPERDOTADOS EM UM INSTITUTO DE RECURSOS EDUCACIONAIS NOS ESTADOS UNIDOS.....	142
6.2	PROGRAMA SUMMER 1	144
6.3	PROGRAMA SUMMER 2	145
6.4	EQUIPE DOS PROGRAMAS SUMMER 1 E SUMMER 2	146
6.5	PROGRAMA SUMMER 3	148
6.6	CURRÍCULO AFETIVO NO PROGRAMA SUMMER 3	149
6.7	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA PARTICIPAR DOS PROGRAMAS PARA SUPERDOTADOS.....	151
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	156
7.1	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM ALUNOS SUPERDOTADOS, SUAS FAMÍLIAS E SUAS PROFESSORAS DE ESCOLAS REGULARES DO BRASIL.....	156
7.1.1	O que é criatividade?	167

7.1.2	O dia-a-dia das crianças superdotadas na escola	174
7.1.3	Como é o trabalho na sala de recursos multifuncionais?.....	179
7.2	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES DE PROGRAMAS DE VERÃO PARA SUPERDOTADOS NOS ESTADOS UNIDOS	185
7.3	OBSERVAÇÕES EM CAMPO NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS	196
7.4	RESULTADOS DO GRUPO FOCAL	198
8	CONCLUSÕES	204
	REFERÊNCIAS	212
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	234
	APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	236
	APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	238
	APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	240
	APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	242
	APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	244
	APÊNDICE 7 – PARENT CONSENT FORM.....	246
	APÊNDICE 8 – SAMPLE ASSENT FORM	250
	APÊNDICE 9 – TEACHER CONSENT FORM	251
	APÊNDICE 10 – ENTREVISTAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	254
	APÊNDICE 11 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	257
	APÊNDICE 12 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	261
	APÊNDICE 13 – ENTREVISTA NO CONTEXTO AMERICANO	264
	APÊNDICE 14 – OBSERVAÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO ...	276
	APÊNDICE 15 – OBSERVAÇÕES NO CONTEXTO AMERICANO ...	277
	APÊNDICE 16 – GRUPO FOCAL PARA AS FAMÍLIAS	278
	APÊNDICE 17 – GRUPO FOCAL PARA OS ALUNOS SUPERDOTADOS.....	279

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	280
ANEXO 2	286

INTRODUÇÃO

A finalidade desta tese é investigar como Vygotsky e Rudolf Steiner entendem a criatividade e se propõe a desenvolvê-la no ensino. A presente tese envolve também um estudo empírico, que pretende identificar os sentidos e significados¹ que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)², suas famílias e suas professoras da educação básica apresentam em relação à criatividade na escola. Este estudo é continuação de pesquisa de mestrado de Piske (2013a), que investigou aspectos socioemocionais de alunos com altas/habilidades (AH/SD), a partir da perspectiva histórico-cultural.

Vygotsky e Steiner esclarecem questões importantes sobre o desenvolvimento integral do ser humano. Para Vygotsky (1999, 2010, 2014a), cada pessoa é um ser criativo e transforma seu meio social com sua capacidade criadora, sendo a criatividade um aspecto fundamental para o desenvolvimento humano.

Por sua vez, Steiner (1996, 2015) enfatiza, no ensino Waldorf, a importância de haver práticas criativas aliando ciência e arte e contemplando medidas educativas para o desenvolvimento dos aspectos físico, psicoemocional, anímico e espiritual.

Apesar de apresentarem raízes epistemológicas distintas, Vygotsky, inspirado na teoria marxista, e Steiner, nas obras de Goethe. Estes autores dialogam ao considerarem a criatividade como atributo essencial para a transformação da realidade de cada pessoa. As propostas de ensino de Vygotsky e Steiner incentivam a autorregulação e a autonomia e encorajam os alunos para que tenham liberdade de expressão no aprendizado, destacam a interação entre sujeitos no ensino com

¹ Sentidos significam as percepções de um único sujeito sobre um assunto específico ao passo que os significados podem ser entendidos como percepções gerais que um grupo de sujeitos pode ter sobre este assunto. Neste estudo serão analisadas as percepções dos sujeitos participantes desta pesquisa sobre a criatividade durante o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2002), o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado, por sua vez, é apenas uma destas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

² A definição de Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) é explicada por Renzulli em seu modelo dos três Anéis. Por meio deste modelo o autor aponta três aspectos importantes, sendo eles: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e Criatividade. Esta definição consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001), sendo utilizada por alguns programas no Brasil, e considera crianças superdotadas como aquelas que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.

ênfoque no trabalho com a arte, valorizando a afetividade e o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Stoltz e Parrat-Dayán (2012) apontam que a criatividade é um conceito que se associa a diversos atributos como a originalidade, a imaginação, a descoberta e a invenção. Existem características da área das altas/habilidades (AH/SD) que estão relacionadas à criatividade como a motivação interna e externa, a autonomia e a flexibilidade de ideias.

O estado da arte em relação à criatividade está demarcado por pesquisas que reforçam a importância deste atributo no ensino de superdotados. Por outro lado, a criatividade é parte integrante das avaliações de muitos instrumentos para identificar superdotados. De modo geral, a criatividade está relacionada à inovação, flexibilidade no ensino, liberdade de expressão e à pluralidade de escolhas na aprendizagem (RENZULLI, 2005; PFEIFFER, 2016; KETTLER e BOWER, 2017; COSTA-LOBO & CABRERA, 2017; COSTA-LOBO et al. 2017; ALMEIDA, 2017; ALENCAR, BRAGA e MARINHO, 2016).

Há fatores distintos e relacionados que revelam o comportamento criativo, tais como: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto (STERNBERG e LUBART, 1991, 1993, 1996). A criatividade não se desenvolve em uma única pessoa, mas na interação entre pensamento e contexto sociocultural (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Este atributo se desenvolve, ainda que de forma variada, em todas as pessoas e é fundamental para sua evolução e transformação da realidade.

A natureza do processo criativo e outras características da criatividade são apresentadas em traços de personalidade de cada pessoa e no ambiente onde ela está inserida. Há características que estão presentes no processo criativo assim como a imaginação, a inovação, curiosidade e descoberta (TORRANCE, 1966, 1987, 2000). As experiências criativas durante o processo de ensino-aprendizagem podem significar formas de sentir bem-estar, proporcionando qualidade de vida para cada pessoa (RENZULLI, 1998, 2005; GAGNÉ, 1995, 1999, 2014, 2016; GARDNER, 1995; ZIEGLER e HELLER, 2000; ZIEGLER, 2004; BESANÇON, GUIGNARD e LUBART, 2006; BESANÇON e LUBART, 2008; PETERSON, 2014; KANE e SILVERMAN, 2014; PFEIFFER, 2016, KANE, 2016, GROSS, 2016,

PEREIRA et al. 2016, BAHIA, 2016, ALENCAR, 2014; PISKE, 2014, 2016, PISKE et al. 2015, 2016a, 2016b).

Os resultados encontrados em estudo anterior (PISKE, 2013a), apontaram a importância do atendimento especializado que contempla o desenvolvimento da criatividade dos alunos superdotados. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é compreender como Vygotsky e Steiner entendem a criatividade. É importante enfatizar que muitos estudos destacam a criatividade como uma área do conhecimento relacionada à área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) (STERNBERG, 2006; STERNBERG e LUBART, 1991, 1993, 1996; RENZULLI, 2005; GROSS, 2014, 2016; PFEIFFER, 2016; KANE, 2016; PEREIRA et al. 2016, COSTA-LOBO & CABRERA, 2017, COSTA-LOBO et al. 2017; MIRANDA e MORAIS, 2014; BAHIA, 2016; BAHIA e TRINDADE, 2014; ALMEIDA, 2017; PIECHOWSKI, 2014; ALENCAR, 2009; ALENCAR, BRAGA e MARINHO, 2016; ALENCAR e FLEITH, 2001; VIRGOLIM, FLEITH e NEVES-PEREIRA, 1999, PISKE, 2014, 2016; PISKE et al. 2015, 2017).

Em relação ao estudo empírico, envolvendo a investigação de significações de alunos superdotados, é possível destacar que os sentidos e significados que cada pessoa apresenta revelam sua percepção da realidade e, conseqüentemente, esclarecem questões importantes sobre vivência social, intelectual e emocional. Vygotsky (1991, 2007, 2010, 2014a) explica que os significados relacionam-se ao sistema de relações objetivas que se constituiu no processo de desenvolvimento da palavra utilizada pelas pessoas que a expressam em suas falas cotidianas. Já o sentido está relacionado ao significado da palavra utilizada por cada pessoa e é composto de relações que estão ligadas ao contexto de uso desta palavra, bem como às vivências afetivas e sociais desta pessoa em seu contexto histórico e cultural (VYGOTSKY, 1991, 2014a).

A tese defendida, sustentada nas teorias de Vygotsky e de Rudolf Steiner, considera a criatividade como elemento central no trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação por integrar afetividade e cognição.

O delineamento desta pesquisa será realizado em oito capítulos. A introdução abordou a justificativa, a abordagem do problema e os objetivos da pesquisa.

O primeiro capítulo intitulado *A criatividade em foco: tendências internacionais e nacionais* aborda o estado da arte em torno da área da criatividade, tomando por

fonte as revistas mais acessadas quanto à temática pesquisada: Gifted Child Quarterly, Gifted Child Today, Roeper Review, Journal for Advanced Academics, Journal for the Education of the Gifted, High Ability Studies, Gifted and Talented International, Gifted Education International, Creativity Research Journal e Journal of Creative Behavior; a American Psychological Association (APA), Capes periódicos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a base da biblioteca eletrônica SCIELO, entre outros estudos realizados nesta área.

O segundo capítulo denominado *A criatividade a partir de Vygotsky* apresenta a criatividade na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. A teoria vygotskyana considera que existe uma condição básica para a criação humana que é o coeficiente social. Uma pessoa inventa e cria se estiver inserido em condições sociais para realizar suas criações e invenções. A criatividade não é um aspecto raro, porém se expressa sempre que a imaginação humana combina, muda e cria algo inovador. Conforme Vygotsky (1991; 1998a; 1998b; 1999; 2001; 2002; 2004; 2009a, 2009b), a criatividade da criança se manifesta claramente em seus desenhos e em suas brincadeiras, que se iniciam muito precocemente. A criatividade contextualizada envolve um processo de elaboração e amadurecimento biológico e social, porque a organização da experiência vivenciada por cada pessoa é um processo complexo e importante ao ser humano, e este processo está relacionado às funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2009a).

Quanto ao terceiro capítulo, *A Pedagogia Waldorf como proposta para o desenvolvimento da criatividade* contempla a criatividade a partir de Steiner. O ensino Waldorf procura atender às características singulares de todas as crianças e respeita suas especificidades, potencializando suas habilidades e talentos, explicando que o crescimento e o desenvolvimento da criança não acontecem de modo linear e conseqüentemente não podem ser medidos e nem compreendidos de uma única forma. O objetivo principal do Ensino Waldorf é estimular o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade de cada criança, levando-a ao amor pela aprendizagem, ao interesse por diversas áreas, e à curiosidade constante em realizar descobertas mediante um ensino criativo.

Em relação ao quarto capítulo, *O Sociointeracionismo de Vygotsky e a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner*, este traz o debate científico das ideias de Vygotsky e de Steiner na educação, bem como formas de trabalhar a criatividade na

educação visando o desenvolvimento integral do ser humano. Apesar de Vygotsky e de Steiner apresentarem diferentes raízes epistemológicas, é possível relacionar os seus pensamentos em diversos momentos. Ambos enfocam a importância do trabalho com a arte no desenvolvimento da criatividade, salientam a importância da equipe docente permitir que seus alunos sejam autônomos, tenham liberdade de expressão, sejam pesquisadores em relação a diferentes áreas do conhecimento, apresentem espírito investigativo e crítico quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

O quinto capítulo refere-se à *Metodologia utilizada no estudo*. A metodologia caracteriza-se como qualitativa e exploratória e é respaldada no método de identificação de núcleos de significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006), inspirados em Vygotsky. Ressalta-se que este método apresenta a possibilidade de trabalhar com as categorias linguagem e pensamento e as noções de sentido e significado, bem como os motivos e as necessidades dos participantes deste estudo, razão pela qual permite a discussão com Vygotsky e Steiner.

Dentre os pesquisadores que fizeram uso do método de núcleos de significação estão: Moro (2009); Martins (2011); Bergonsi (2011); Kaminski (2012); Piske (2013a); D'Aroz (2013) e Taucei (2015). Este método possibilita delinear desde o contexto onde os participantes estão inseridos, seus sentidos e significados, até a historicidade de suas vidas. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas no contexto brasileiro e americano, observações com alunos superdotados no Brasil e nos Estados Unidos, bem como a técnica do grupo focal, fundamentada em Flick (2004), Gatti (2005) e Minayo (2000). Essa técnica permitiu uma visão aprofundada do tema criatividade na escola e suas implicações no ensino, ouvindo um grupo de pessoas em relação à essa temática.

O sexto capítulo da Tese, *O desenvolvimento da criatividade em programas para superdotados nos Estados Unidos* apresenta o contexto do estudo internacional realizado e os programas de verão para superdotados de uma universidade americana. Esta instituição é uma das universidades referência mundial no trabalho com a criatividade de superdotados e a segunda universidade que mais recebe estrangeiros de diversas partes do mundo. Foi nesse contexto que a pesquisadora realizou o seu estágio de Doutorado sanduíche financiado pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, número do processo: 88881.134528/2016-01.

O sétimo capítulo apresenta os *resultados e discussão dos dados coletados*. Para chegar aos núcleos de significação, após finalizar as entrevistas, haverá primeiro uma leitura flutuante do material. Esta leitura é um modo de ler os dados sem que haja a seleção das principais informações referentes à pesquisa (AGUIAR e OZELLA, 2006). Na sequência, haverá o levantamento dos pré-indicadores, elementos que são enfatizados nas falas dos sujeitos entrevistados. Aguiar e Ozella (2006) explicam que este processo de levantamento dos pré-indicadores é complexo porque eles surgem a partir de seguidas leituras de dados. Esta fase é essencial para a sequência da análise e explica a sua aglutinação em indicadores (AGUIAR e OZELLA, 2006). Em seguida, será realizado o levantamento dos indicadores que aglutinarão os pré-indicadores. A partir dos indicadores serão encontrados os núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006) indicam que estes núcleos explicitam de forma objetiva as falas de cada entrevistado, aquilo que realmente é enfatizado nas entrevistas durante o decorrer da pesquisa. O delineamento e discussão dos núcleos de significação, a partir dos aportes teóricos de Vygotsky e de Steiner, trarão os principais subsídios para a defesa da tese.

O oitavo capítulo, refere-se às conclusões e apresenta sinteticamente as respostas à pergunta norteadora da presente pesquisa. Nesta parte da tese, são apresentadas as conclusões em relação aos objetivos e aos pressupostos que esta pesquisa apresenta, importantes para a comparação com estudos anteriores e possíveis contradições. Também são apresentadas propostas para futuros estudos nesta temática.

JUSTIFICATIVA

Estudos sobre criatividade são relevantes porque este atributo é considerado de suma importância no ensino de superdotados, ainda que não exista consenso sobre as relações entre criatividade e inteligência. Sem criatividade, não há inovação. Um ensino criativo pode chamar a atenção destes alunos e proporcionar o desejo de aprender, como defendem especialistas da área (STERNBERG e LUBART, 1996; KETTLER e BOWER, 2017; COSTA-LOBO & CABRERA, 2017, COSTA-LOBO et al. 2017; MIRANDA e MORAIS, 2014).

Nesta tese, opta-se pelo sociointeracionismo de Vygotsky e pela pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner porque estes autores enfatizam a importância da criatividade durante o processo de ensino-aprendizagem, visam o desenvolvimento integral de cada ser humano e, neste sentido, consideram o trabalho integrado entre arte e ciência em suas propostas educativas. Além disso, ressaltam a importância da afetividade no processo de criação.

O estudo empírico desta tese justifica-se pela possibilidade de dar voz a alunos superdotados, suas famílias e professoras, buscando entender a importância e existência deste atributo no ensino destas crianças. A triangulação formada por estes participantes permite que se chegue mais próximo da realidade vivenciada por eles no contexto escolar. Busca-se contribuir nos encaminhamentos dados para um ensino criativo visando o bem-estar e o atendimento a cada dimensão de seu desenvolvimento.

Ressalta-se que não foi encontrado trabalho científico atual que se proponha a investigar o que pensam os superdotados, suas famílias e professoras em relação à criatividade durante o processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho também se justifica pelo problema existente em muitas escolas em relação à ausência de criatividade no ensino, ocasionando descontentamento e insatisfação, principalmente dos alunos superdotados. Alencar (2009, 2014) explicita que por causa de um ensino monótono, repetitivo e sem a utilização da criatividade, muitos alunos com alto potencial podem se sentir frustrados em frequentar a escola. Em concordância com esta afirmação, diferentes autores destacam a relevância da criatividade na educação de alunos superdotados (BESANÇON e LUBART, 2008; STERNBERG, 2006; KANE e SILVERMAN, 2014;

KANE, 2016; GROSS, 2016; ALENCAR e FLEITH, 2003; PISKE e BAHIA, 2012; BAHIA e TRINDADE, 2014; PISKE, STOLTZ e MACHADO, 2014a; BAHIA, 2016). É importante salientar que este estudo visa a possibilitar novas formas de entender a criatividade a partir de discussões interdisciplinares, e de apreender os sentidos e significados dados por alunos, famílias e professoras ao exercício da criatividade na escola.

A área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) está associada à criatividade. Sujeitos superdotados são criativos e sempre estão em busca de novidades e inovações (RENZULLI, 1998; ALENCAR e FLEITH, 2001; KANE, 2016; GROSS, 2014, 2016). No entanto, a escola não tem demonstrado preparo para receber esta demanda, ainda há resistência à inovação no sistema educacional, há repressão às ideias inovadoras, os alunos superdotados, na maioria das vezes, não são incentivados a realizar pesquisas e a encontrar soluções para problemas (ALENCAR, 2009, 2014).

A partir do trabalho com a criatividade, muitas dificuldades que se referem à educação de alunos superdotados poderiam ser diminuídas e prevenidas, inclusive aquelas que são de origem social e emocional (KANE e SILVERMAN, 2014; GROSS, 2014; STERNBERG, 2006; STERNBERG e LUBART, 1991, 1993, 1996; MIRANDA e MORAIS, 2014; PIECHOWSKI, 2014; BAHIA e TRINDADE, 2014; ALENCAR, 2014; PISKE, 2014).

Ressalta-se a importância da criatividade na educação básica onde se inicia um trabalho a favor do desenvolvimento e promoção deste atributo, é provável que nesta faixa etária alunos com alto potencial estão com as ideias no auge do florescimento. Neste sentido, algumas condições são necessárias para que estes alunos possam desenvolver seu potencial criador. Fatores como estilos de pensamento, características de personalidade, valores e motivações pessoais influenciam a expressão da criatividade (GAGNÉ, 2014; 2016; STERNBERG e LUBART, 1991, 1993, 1996; ALENCAR, 2014, PISKE e STOLTZ, 2013, PISKE, 2014). Para isso, é preciso contar com um trabalho eficiente de profissionais da Educação preparados para ensinar estes alunos que estão em busca de novos desafios.

É essencial reverter o que tem sido apresentado como dificuldades em promover um ensino criativo nas escolas. Na maioria das vezes, as equipes

docentes reclamam da falta de interesse por parte dos discentes em relação ao conteúdo apresentado. No entanto, é fundamental que grande parte do professorado realize uma reavaliação do motivo que leva seus alunos a não prestar atenção em suas aulas, a se sentirem desmotivados e a perder o interesse em frequentar a escola.

O retrato do contexto escolar vem apresentando a falta de motivação e a insegurança por parte dos professores em realizar um trabalho inovador. Neste sentido, seria interessante testar novas ideias e propostas que vão ao encontro do interesse dos alunos.

Alencar e Fleith (2003) e Alencar (2014) observam que a realidade no contexto escolar aponta para barreiras em relação ao trabalho com a criatividade, como: dificuldades dos alunos na aprendizagem, grande quantidade de alunos nas salas de aula, falta de interesse dos discentes em aprender o conteúdo proposto por seus professores, falta de qualidade dos livros didáticos adotados para o processo de ensino-aprendizagem, falta de estímulo em ensinar por parte da equipe docente, ausência de apoio institucional na implementação de projetos que trabalhem com a inovação e a criatividade, falta de diálogo na relação professor-aluno, ausência de oportunidade para realizar atividades fora das salas de aula, desconhecimento de práticas pedagógicas, insegurança para testar novas ideias e outras barreiras.

Para Piske (2013a, 2013b, 2014, 2016) e Piske e Stoltz (2011a, 2011b) é de suma importância que a escola promova o processo de criação, invenção e descoberta; este processo pode fazer parte do contexto escolar, principalmente quando se trata de alunos com altas habilidades/superdotação que contam com o incentivo de seus professores, de suas famílias, da escola e da sociedade. A criatividade propicia um conhecimento inovador também a partir da liberdade de expressão dos sentimentos e das emoções que estão no âmago do intelecto de cada ser humano.

Tanto a área de altas habilidades/superdotação como a criatividade são temáticas que podem trazer grandes benefícios para a sociedade. Alunos superdotados poderão vir a ser grandes investigadores se a sua educação for de qualidade envolvendo um trabalho criativo e inovador, estes alunos poderão contribuir com soluções de problemas no âmbito social em várias áreas do conhecimento.

ABORDAGEM DO PROBLEMA

A criatividade se constrói de forma contínua em um processo histórico e cultural, e pode surgir a partir de descobertas precedentes, (VYGOTSKY 2001). Neste sentido, Vygotsky (2009a) com muita propriedade e aprofundamento no estudo do desenvolvimento humano, define o ser humano como sujeito criativo e transformador de sua própria realidade. Bahia e Trindade (2013) explicam que para Vygotsky a criatividade é uma característica essencial da existência humana, e, como tal, cada ser humano apresenta um potencial criativo. Contudo, este potencial nem sempre é estimulado.

Assim como Vygotsky (2009a, 2009b) aponta em sua teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano de forma abrangente, Rudolf Steiner (2000a, 2000b, 2012) propõe no ensino Waldorf práticas educativas que têm a finalidade de atender às necessidades do desenvolvimento da criança. A criatividade é desenvolvida em diversas atividades como: o desenho, a pintura, a música, o canto, a modelagem com argila, o teatro, dentre outras atividades que proporcionam à criança uma educação que acontece de forma integral, envolvendo o sentir, o criar e o realizar. A imaginação, a fantasia, e a criação fazem parte das práticas artísticas que são profundamente trabalhadas e aprimoradas na Pedagogia Waldorf.

A necessidade de desenvolver a criatividade vem aumentando a cada dia. Estimular o espírito crítico e reflexivo e realizar pesquisas e investigações no contexto escolar se torna fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem. Há uma vasta literatura sobre a importância de ambientes educacionais que promovam a liberdade e expressão da criatividade. Apesar disso, muitos pesquisadores têm indicado lacunas no sistema educacional no que concerne ao trabalho da criatividade em todos os níveis de ensino (MIRANDA e MORAIS, 2014; ALENCAR, 2009, 2014; ALENCAR e FLEITH, 2001; PISKE e STOLTZ, 2011a; PISKE, 2014, entre outros).

Quanto à realidade educacional, na maioria das vezes, há alunos com sede de conhecimento, de novidades e inovação, porém há a constante ausência da criatividade na escola. Existe uma permanente falta de liberdade de expressão. Na grande parte de tempo, a equipe docente se ocupa em suas aulas com duas situações opostas, se os alunos ficam quietos, significa falta de interesse pelo que

está sendo ensinado; se perguntam, é porque estão incomodando durante a aula e precisam seguir o modelo de aluno padrão, ou seja, o sujeito sábio que fica em silêncio, apenas reproduz o que seus professores pedem em determinado momento.

Para Vygotsky (2009a, 2010) os sujeitos se apropriam de conhecimento em suas interações, o desenvolvimento se explica de modo exógeno e interativo. Mas se os alunos apenas reproduzirem e ficarem impossibilitados de dialogar com seus colegas, não haverá interação. Aquilo que se ensina nas aulas será apenas uma informação momentânea, de modo que se ouve o que é dito em sala de aula, mas não se analisa em grupo de discussão, e por isto, o ensino se torna algo a desejar, sem perspectivas de dialogicidade. Os docentes deveriam ter uma função de sustentação do acesso dos discentes aos saberes e conhecimentos mais avançados (VYGOTSKY, 2010). Principalmente quando se trata de alunos superdotados, pois requerem uma aprendizagem ampla e de aprofundamento nas suas descobertas. Para alguns autores da área de AH/SD, Kane e Silverman (2014), Pfeiffer (2016), Gross (2016) Kane (2016) a frustração de alunos superdotados em buscar mais conhecimento e não encontrar um ensino que estimule seu potencial criador pode inclusive gerar dificuldades sociais e emocionais no contexto que estes alunos estão inseridos (KANE e SILVERMAN, 2014; GROSS, 2014; PETERSON, 2014; BESANÇON, GUIGNARD e LUBART, 2006; ALENCAR, 2007a, 2009, 2014).

Piske (2016) aponta a importância do papel ativo de cada aluno para desenvolver-se em um ambiente estimulador da criatividade. O papel ativo de cada aluno no desenvolvimento da criatividade poderá ocorrer a partir da motivação que recebe durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Vygotsky (2007) ressalta o professor, como principal mediador, capaz de criar um ambiente propício para que seus alunos sejam motivados a aprender de forma criativa, usando sua imaginação, invenção e criação para desenvolver suas habilidades, aptidões e talentos durante este processo.

Sem a presença de criatividade na educação, pode haver frustração no ensino. Há certos casos de frustração e descontentamento da criança superdotada pela falta de atendimento especializado, conseqüentemente esta criança pode apresentar reações aversivas expressando até mesmo um mau comportamento em diversas situações em seu meio social (VIRGOLIM, 2003, PETERSON, 2014; GROSS, 2014).

Piske (2011, 2013a, 2014, 2016) observa que a inclusão de alunos com alto potencial no contexto escolar depende de vários aspectos para que suas necessidades sejam atendidas. Seria fundamental que a escola proporcionasse práticas de inclusão mais amplas, como a contratação de profissionais da Educação que saibam atender este alunado.

Além da falta de preparo docente em lidar com a criatividade de alunos com alto potencial (BAHIA e TRINDADE, 2013, 2014; PISKE, STOLTZ e MACHADO, 2014a, 2014b; ALENCAR, 2009, 2014), evidencia-se a falta de recursos materiais e pessoais. Se por um lado existe a falta de professores preparados para incentivar seus alunos superdotados em suas produções – isto quando há uma proposta de atividades adequadas para acompanhar o desenvolvimento cognitivo e afetivo destes alunos – por outro lado, os materiais para esta demanda se limitam a livros padronizados, prontos com respostas e inadequados, e a falta de espaço escolar para o atendimento especializado.

De acordo com Miranda e Moraes (2014), Alencar e Fleith (2003), Wechsler (2008), Piske e Stoltz (2013) Piske et al. (2016a, 2016b), Bahia (2016) existe a influência poderosa de forças adversas à criatividade que estão presentes em nossa cultura. No meio social, percebe-se que na mentalidade de muitos sujeitos tudo precisa ter utilidade e necessita ser perfeito, há sempre um padrão e este padrão deve ser seguido por todos para não ser diferente das normas impostas pela sociedade. Diferente do que a maioria da população pensa, todo ser humano pode ser criativo, e pode desenvolver a criatividade em um ambiente propício. Em seus estudos, Alencar e Fleith (2003) apontam fatores que contribuem para as barreiras em relação à criatividade, dentre eles destacam-se:

A ênfase exagerada no pensamento analítico, convergente e lógico, predominante na sociedade ocidental, paralelamente aos processos de condicionamentos sedimentados ao longo de muitos anos como responsáveis pela sub-utilização, por parte do indivíduo, de suas possibilidades para criar e usufruir de fontes interiores de criação. Apontamos ainda uma série de pressupostos cultivados em nossa sociedade, como, por exemplo, de que tudo tem que ter utilidade, tudo tem que dar certo, tudo tem que ser perfeito, não se pode divergir das normas impostas pela cultura etc., que também contribuem para manter adormecido o potencial para criar, presente em todo ser humano, dificultando à pessoa correr o risco de experimentar, de ousar, de divergir e de fazer um uso positivo de sua imaginação (ALENCAR e FLEITH, 2003, p. 63).

Um dos grandes problemas que permeia a prática da criatividade é que culturalmente grande parte da população não está acostumada a exercitá-la, o pior ainda é que muitas pessoas fantasiam o ser criativo como algo além de sua realidade (NAKANO e WECHSLER, 2007).

Nakano e Wechsler (2007), Miranda e Moraes (2014) explicam que na maioria das vezes a criatividade é analisada de modo errôneo, sendo limitada, relacionada aos grandes gênios da pintura e da música, e de modo geral à área das artes. Na verdade, há diversos modos de se expressar a criatividade como por meio da expressão motora, verbal, musical, espacial e de outras formas.

Wechsler (2008) destaca que o modo limitado de se falar sobre a criatividade está associado a um pensamento do passado onde se confundia esse atributo com a loucura – o sujeito considerado criativo era percebido como um ser diferente se comparado aos outros sujeitos e por essa razão era isolado, considerado como uma ameaça. Por outro lado, também existia a ideia que o sujeito criativo era considerado possuidor de um dom especial, porém tal dom era dado a certos indivíduos, considerados a minoria da sociedade (WECHSLER, 2008; NAKANO, 2010).

Ensinar a pensar e refletir sobre o conhecimento ensinado se faz necessário no contexto escolar, porém a imposição sobre o que as crianças superdotadas devem pensar, se torna uma ação aliada à falta de motivação e à insatisfação que são sentimentos consequentes a um ensino reprodutivo e monótono. É importante dar asas à imaginação e oportunizar o discente com alto potencial à criação e inovação de sua própria realidade. Cabe à equipe docente gerar desafios, fazer florescer sentidos e significados em seus alunos superdotados que significam a promoção da criatividade e o desejo de aprender de forma ampla, com liberdade de expressão e de forma criativa e inovadora.

Perante a discussão proposta acima, de que a criatividade poderia ser trabalhada no contexto escolar pela sua relevância durante o processo de ensino e aprendizagem, evidências de estudos empíricos apontam as lacunas no sistema educacional e a ausência de um ensino criativo, de onde decorre a seguinte questão desta pesquisa: **Como Vygotsky e Rudolf Steiner entendem a criatividade e se propõem a desenvolvê-la no ensino?** E como estudo empírico, a questão norteadora é a seguinte: **Quais são os sentidos e significados que alunos com**

altas habilidades/superdotação (AH/SD), suas famílias e suas professoras da educação básica apresentam em relação à criatividade na escola?

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o lugar da criatividade nas teorias e nas práticas educativas inspiradas em Vygotsky e em Rudolf Steiner e identificar os sentidos e significados que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), suas famílias e suas professoras da educação básica apresentam em relação à criatividade na escola.

OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS SÃO:

- Identificar como as perspectivas teóricas de Vygotsky e de Rudolf Steiner entendem a criatividade.
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre as abordagens teóricas e as práticas educativas voltadas à criatividade nas teorias de Vygotsky e de Rudolf Steiner.
- Verificar as significações de criatividade de crianças com altas habilidades/superdotação da educação básica brasileira.
- Verificar as significações de criatividade de familiares de crianças superdotadas brasileiras.
- Verificar as significações de criatividade de professoras que atuam na educação básica brasileira.
- Analisar se e como a criatividade está presente na sala regular de alunos superdotados.
- Comparar o trabalho com a criatividade na sala de ensino regular e na sala de recursos de alunos superdotados brasileiros.
- Identificar semelhanças e diferenças na relação professor-aluno no atendimento a superdotados no contexto brasileiro e no contexto americano.

- Verificar as significações de criatividade de professores de programas americanos para atendimento a superdotados nos Estados Unidos.

PRESSUPOSTOS

- O diálogo entre as teorias de Vygotsky e de Rudolf Steiner evidencia-se como enriquecedor para o delineamento de práxis que integre efetivamente a criatividade em uma visão mais abrangente do desenvolvimento humano.
- Alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) entendem a criatividade como essencial nas práticas educacionais.
- Crianças superdotadas se sentem desmotivadas pelo ensino que é ofertado e não conseguem identificar a possibilidade de desenvolvimento de criatividade na escolar regular.
- Durante as observações, alunos superdotados brasileiros demonstram menos motivação em relação às suas aulas se comparados com os alunos superdotados dos programas de verão dos Estados Unidos.
- Na visão das professoras das salas de recursos, a criatividade é trabalhada de forma limitada durante o ensino regular, principalmente com alunos que apresentam alto potencial.
- Grande parte dos professores de programas americanos participantes desta pesquisa expressa facilidade para trabalhar com a criatividade nas aulas de superdotados.
- Na compreensão da família do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a criatividade é trabalhada com frequência pela equipe docente durante o processo de ensino e aprendizagem na escola regular.
- Para as famílias dos superdotados, a falta de recursos materiais e pessoais inibe o desenvolvimento da criatividade de alunos superdotados e limita seu potencial criador.

CAPÍTULO 1 - CRIATIVIDADE EM FOCO: TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

O conceito de criatividade demarca importante discussão para vários pesquisadores internacionais e nacionais. A temática é bastante discutida e polêmica e apresenta olhares diversos. Muitos pesquisadores ressaltam sua importância, pois um ensino sem criatividade não teria sentido, seria como um trabalho realizado em vão no contexto escolar. O ato de criar é fundamental para haver descobertas e o despertar da curiosidade e interesse de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem (RENZULLI, 2002, 2005; CSIKSZENTMIHALYI, 1999; GARDNER, 1988; GAGNÉ, 2009, 2011, 2014, 2016; STERNBERG, 2005; BESANÇON e LUBART, 2008; AMABILE, 1996; COSTA-LOBO et al. 2017; BAHIA e TRINDADE, 2013, 2014; MIRANDA e MORAIS, 2014; GROSS, 2014, 2016; KANE e SILVERMAN, 2014; PETERSON, 2014; PIECHOWSKI, 2014; SOTO et al. 2014; KETTLER e BOWER, 2017). Tal posição também se evidencia em pesquisas nacionais (ALENCAR e FLEITH, 2003; ALENCAR, 2014; VIRGOLIM, 2003; WECHSLER, 2008; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, 2004, 2007; PISKE e STOLTZ, 2013; PISKE, 2014, 2016).

É possível verificar que não existe um consenso entre os estudiosos desta temática em relação à definição de criatividade. Treffinger, Sortore e Cross (1993) explicam que quando se trata de criatividade não existe um modelo único considerado universal, nem tentativas de unificar as definições deste importante atributo até os dias de hoje. Quiçá o problema de entender o que é criatividade resulte nas dificuldades em trabalhar com este fenômeno no contexto escolar, pois se não há compreensão, o trabalho da equipe docente pode se deparar com limitações na aprendizagem, uma vez que não se tem clareza do que poderia estar relacionado à criatividade.

A criatividade está distante do trabalho que é realizado em sala de aula pela maioria das escolas que apenas reproduzem o que lhes é proposto e conveniente. Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) apontam que a criatividade apresenta características de fenômeno multifacetado. Por ser múltipla e complexa, pode ser comparada a um diamante que tem diversos lados a serem considerados para o entendimento do processo como um todo.

Entres as divergências encontradas na definição de criatividade, ressalta-se, por um lado, a perspectiva de Goldberg (1986), que explica a criatividade como um processo que conduz a um produto artístico específico, sendo uma atitude própria de cada sujeito em relação a si mesmo e aos outros sujeitos e que possibilita relações íntimas por meio da imaginação e do desejo.

Plucker et al. (2004) explicam que a criatividade é a interação entre aptidão, processo e ambiente através do qual uma pessoa ou grupo produz um produto perceptível que é tanto novo como útil, definido dentro de um contexto social.

Piske (2014, 2016), considera a criatividade como um fenômeno essencial para a educação que precisa ser desenvolvido em um ambiente estimulador, relacionando-a à capacidade de cada sujeito de inovar, inventar e criar. Por outro lado, Stein (1974) considera a criatividade como o resultado de um processo que gerou um produto novo considerado muito útil para determinados grupos em algum momento no tempo.

1.1 Tendências internacionais de estudo da criatividade

Realizando uma apreciação referente a estudos de autores internacionais reconhecidos mundialmente quando se trata de criatividade, é possível identificar várias definições para este atributo. Schleder Stoltz (1999) aponta que diversas formas de entender a criatividade concordam em ser esta uma capacidade humana fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano. A criatividade resulta da interação inédita entre necessidades, emoções e conhecimento e está relacionada às nossas impressões quanto ao mundo que nos rodeia, expressão esta vinculada ao nosso estado de ser consciente ou inconsciente. A origem da criatividade deve ser buscada no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motivacional. A interação do sujeito com o meio em que está inserido está relacionada não somente ao desenvolvimento de sua inteligência, mas também de suas necessidades e emoções.

Na sequência, levantam-se as principais definições de autores que escrevem sobre criatividade na atualidade.

Csikszentmihalyi (1999) define a criatividade como produto da interação entre três aspectos: o domínio, o sujeito e o campo. O domínio está relacionado à cultura.

O sujeito é a pessoa que se apropriou das regras do domínio, pronto para realizar suas variações individuais no campo. Já o campo é formado por sujeitos que compreendem as regras do domínio e que tomam a decisão sobre o que é um sujeito criativo ou não. A criatividade não é um atributo de sujeitos, mas dos sistemas sociais que realizam julgamento sobre os sujeitos (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

Csikszentmihalyi (1999) explica que cada sujeito é mais feliz quando está em um estado de "fluxo", quer dizer, concentração ou absorção completa em atividade ou em certa situação em que se encontra. É possível dizer que trata-se de um estado ideal de motivação intrínseca, quando o indivíduo está imerso no que está realizando. É algo que todos os sujeitos já vivenciaram mais de uma vez, e é definido por uma sensação de grande liberdade, alegria, compromisso e habilidade, durante o qual as sensações temporárias, como: o desejo de realizar algo, o tempo, e outros fatores são muitas vezes ignorados. Para se alcançar um estado de fluxo, é preciso chegar a um estado de equilíbrio entre o desafio de realizar uma tarefa e a habilidade de quem a realiza. Se acaso esta tarefa a ser realizada é muito fácil ou até mesmo difícil demais, o fluxo pode não ocorrer.

Para Torrance (1966, 1987, 2000), a criatividade está relacionada à originalidade, flexibilidade e capacidade de criar algo novo, além disso, define o pensamento criativo como um processo natural em cada indivíduo que nos sensibiliza para os problemas, deficiências e lacunas nos conhecimentos ou nas informações. Torrance (1966), um dos maiores pesquisadores na área da criatividade, criou importantes testes relacionados ao pensamento criativo e que são base para muitos estudiosos da área da criatividade. Estes testes apresentam formas figurativa e verbal e são os mais consultados na literatura internacional para avaliar criatividade em diferentes áreas do conhecimento (TORRANCE, 1996, 2000). Ressalta-se que este autor, em seus testes de pensamento criativo, apresenta as medidas mais utilizadas no que se refere à avaliação da criatividade, tanto na área verbal como também na figurativa, com amostras de sujeitos das mais diversas faixas etárias (WECHSLER, 2004, 2008).

Torrance (1966, 2000) se baseou em quatro aspectos cognitivos importantes da criatividade propostos por Guilford, sendo eles: originalidade, fluência,

flexibilidade, e elaboração, porém acreditava que existiam outros aspectos que poderiam estar relacionados com a criatividade.

Desse modo, realizou estudos longitudinais que pudessem comprovar quais aspectos criativos incluídos em seu teste figurativo estariam relacionados à produtividade na vida real. Por meio de pesquisas, Torrance (1996, 1987) constatou a necessidade de correção da avaliação do seu teste figurativo para incluir não somente aspectos relevantes cognitivos, mas também afetivos. Sendo assim, Torrance (1996, 2000) criou 13 indicadores de criatividade figurativa, sendo eles: expressividade de ideias, extensão de limites, expressão de emoções, contextualização das ideias, presença de movimento, expressividade de títulos, combinações de estímulos, perspectiva incomum, perspectiva interna, títulos expressivos e extensão de limites, humor, riqueza de imagens. É importante destacar que além dos indicadores de Torrance para ampliação da avaliação da criatividade verbal, apenas nas pesquisas realizadas por Wechsler é que constatou-se a possibilidade de serem incluídos outros indicadores válidos para a identificação da criatividade em palavras. Wechsler (2004) explica:

Apesar de que Torrance (1972) tenha apontado a necessidade de encontrar indicadores que pudessem também ampliar a avaliação da criatividade verbal em seu teste, foi somente nos estudos desenvolvidos por Wechsler (1985) que foi demonstrada a possibilidade de serem adicionados outros indicadores válidos para se identificar a criatividade em palavras. Esta autora demonstrou que existiam características nas respostas dos sujeitos aos testes de criatividade verbal de Torrance que estariam relacionados com criatividade na vida real, não só para amostras norte-americanas como também brasileiras, em estudo que comparou o desempenho nestes testes por estudantes e profissionais de Teatro, Jornalismo e Psicologia com a quantidade de produções criativas reconhecidas e não reconhecidas no decorrer de suas vidas. Desta maneira, foi proposta a inclusão de mais quatro dimensões para avaliar a criatividade verbal: fantasia, elaboração, perspectiva incomum e analogias (WECHSLER, 2004, p. 23).

Wechsler (2004, 2008), além de considerar de grande importância os 13 indicadores de criatividade figurativa de Torrance, explica que a criatividade pode ser definida como a capacidade de inovação, sendo cada sujeito capaz de realizar algo inovador. Wechsler ressalta aspectos fundamentais como a fantasia, elaboração, perspectiva incomum e analogias que estão vinculadas com o desenvolvimento do potencial criador.

Renzulli (1998, 2005), um dos primeiros investigadores a destacar a criatividade na explicação da superdotação no seu Modelo dos Três Anéis, entende este atributo como uma capacidade de realizar algo inovador, pensar em algo diferente, perceber novos significados para determinadas áreas e suas implicações, retirar ideias de um contexto e usá-las em outro, além de estar relacionada à flexibilidade, originalidade de pensamento, fluência, abertura a novas experiências, curiosidade, coragem para correr riscos e sensibilidade.

A partir de pesquisas realizadas com adultos altamente criativos e produtivos, Renzulli (2005), aponta que os que se destacavam pelo seu alto desempenho apresentavam um conjunto de três traços característicos: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Assim, define superdotação como algo consistente que resultaria da interação entre estes três aspectos básicos de personalidade. Sugere que cada grupo de aspectos – que o autor define por anéis – assume um papel importante para o desenvolvimento de comportamentos que indicam a superdotação (RENZULLI, 1998; 2005). Em sua teoria, ressalta que os aspectos isolados incluídos em seu modelo não explicam a superdotação, cada um dos grupos dos três aspectos explica de igual forma a superdotação. Por exemplo, a habilidade acima da média, por si só, não explica a superdotação, mas, também, os outros aspectos como a capacidade produtiva-criativa e o envolvimento com a tarefa, ou motivação que o sujeito tem para realizá-la. O comportamento de superdotados acontece em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias (RENZULLI, 2005).

Em seus estudos, Renzulli (1998, 2002), aponta que na escola é possível encontrar dois tipos de superdotação: a superdotação escolar (schoolhouse giftedness) e a superdotação criativo-produtiva (creative productive giftedness). No âmbito escolar, os dois tipos de superdotação são relevantes, havendo a necessidade dos programas educacionais motivarem e possibilitarem momentos de interação entre estes dois tipos de superdotação (MIRANDA e MORAIS, 2014).

No que tange à superdotação escolar, este é o tipo de superdotação mais facilmente encontrado e avaliado pelos testes de QI, ou outros testes que tem finalidade de medir as habilidades cognitivas, estando associada a situações de aprendizagem mais tradicionais que acontecem no contexto escolar (RENZULLI e REIS, 1997).

Neste sentido, é provável que um estudante, ao apresentar resultados elevados em um teste de QI, terá um elevado rendimento escolar, e habilidades permanecerão, de modo geral, ao longo do tempo. Renzulli (2002, 2005) destaca a aceleração e a compactação curricular como medidas educacionais apropriadas para tais estudantes (RENZULLI, 2005; RENZULLI e REIS, 1997, 2009).

Em relação à superdotação criativo-produtiva, descrita por Renzulli (2005), nela se sobressaem elementos da atividade e envolvimento humano no que tange ao desenvolvimento de materiais e produtos originais, intencionalmente produzidos para realizar impacto em um grupo. As situações de aprendizagem que contemplam este tipo de superdotação destacam a informação e habilidades de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para problemas reais. O aluno que tem o papel de aprendiz de lições prescritas passa a ter o papel de investigador (RENZULLI, 2002; 2005). Ressalta-se que os sujeitos criativos e produtivos não são considerados consumidores de conhecimento, mas sim produtores; são os reconstrutores do pensamento em variadas áreas do desempenho humano, sendo percebidos e reconhecidos como os verdadeiramente superdotados. Neste sentido, devem ser oportunizados diferentes tipos de programas e serviços educacionais, sendo estes normalmente não ofertados em programação curricular regular destes discentes (RENZULLI, 2005).

As crianças que apresentam superdotação criativo-produtiva demonstram certas características, como: pensam por analogias, são criativos e originais, são sensíveis a detalhes, são inventivos e constroem novas estruturas, não costumam gostar de rotinas, procuram novas formas de solucionar problemas, não valorizam convenções, brincam com as ideias e gostam de fantasiar, entre outras.

Outra importante forma de entender a criatividade encontra-se no Modelo Diferencial de Dotação e Talento do professor François Gagné. Esse modelo foi se aprimorando desde o seu esboço inicial em 1985 até a sua versão mais atual (GAGNÉ, 2014). Apesar de não enfatizar a importância da criatividade em seu modelo, pode-se defini-la como um importante atributo que está enraizado na função intuitiva do cérebro, algo diferenciado de outras funções cerebrais “não por oposição ao pensamento racional, mas por estar fora da razão, sem ser propriamente emoção” (GUENTHER, 2010, p. 391).

Para Gagné (2009), a criatividade está relacionada com a capacidade divergente para configurar e enfrentar situações pela imaginação e pensamento intuitivo, sem a necessidade de apoio em dados concretos, realizar conexões figurativas, não lineares, e pela facilidade e prontidão de evocação fluente de variadas fontes.

A criatividade pode estar presente tanto na dotação que cada sujeito apresenta em suas habilidades naturais, como no talento que envolve a realização das competências desenvolvidas. Para Gagné (2009), a criatividade pode ser considerada como a capacidade de usufruir das habilidades naturais como também do talento para atividades que envolvem o potencial criador. A criatividade pode ser um meio de solucionar problemas, que envolve tanto a intuição como uma combinação de ideias de diferentes domínios do conhecimento.

Gagné (2014) distingue dotação de talento. Dotação designa a posse e uso de habilidades naturais marcantes e destreinadas e expressas de forma espontânea ou aptidões (chamadas de dons), em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca um indivíduo, pelo menos, entre os 10% dos pares de idade. Já o talento designa o domínio notável das competências desenvolvidas sistematicamente (conhecimentos e habilidades) em pelo menos um campo da atividade humana a um grau que coloca um indivíduo, pelo menos, entre os 10% de "pares de aprendizagem" (aqueles que têm acumulado uma quantidade similar de tempo a partir de qualquer treinamento atual ou passado) de aprendizagem.

Para Gagné (2014), seu modelo-teoria tem como ideia central a distinção entre dotação e talento, apresentando cinco componentes que se relacionam entre si. Seu modelo está embasado em três componentes básicos que são dotação (Giftedness), talento (Talent) e o Processo do Desenvolvimento (Development). Há mais dois componentes que completam este modelo que são os Catalisadores Interpessoais (Interpersonal) e os Catalisadores Ambientais (Environnement). O componente dotação abrange seis capacidades naturais em seis domínios; quatro destes domínios pertencem ao subcomponente mental (intelectual, criativo, social, perceptual) e duas ao subcomponente físico: o muscular, onde considera as capacidades relacionadas com a motricidade grossa, ou seja, os grandes movimentos físicos e o controle motor que se refere às capacidades relacionadas com a coordenação, equilíbrio e rapidez de reflexos. Ressalta-se que, de acordo

com Gagné (2009; 2011, 2014), estas capacidades são inatas, porém não são fixas, desenvolvem-se ao longo da vida de cada pessoa.

Em relação ao componente Talento, engloba todas as áreas da atividade humana, por exemplo, acadêmica, técnica, ciências e tecnologias, desporto, jogos, administração, vendas, entre outras. O componente processo do desenvolvimento é subdividido em três subcomponentes: atividades, investimento e progressão, sendo que cada um destes subcomponentes é ainda subdividido em elementos específicos. Quanto aos componentes catalisadores intrapessoais e ambientais, Gagné (2009, 2011) observa que se trata de uma metáfora para explicar os componentes que facilitam e aceleram o processo do desenvolvimento dos dotes em talentos. Estes catalisadores podem exercer influências positivas ou negativas pela sua presença ou ausência.

Gagné (2014) destaca dois tipos de catalisadores interpessoais, um grupo designado por traços e o outro por gestão dos objetivos. Quanto ao primeiro, explica-se por traços físicos (aparência, handicaps, saúde) e os traços mentais (temperamento, personalidade e resiliência). Já quanto ao segundo, explica-se pela consciência (eu e os outros, forças e fraquezas), a motivação (valores, necessidades, interesses, paixões) e a volição (autonomia, esforço e perseverança). Os catalisadores ambientais são também de três tipos: meio, podendo ser físico, social e familiar; individuais, como: pais, família, pares, professores, mentores; e provisões, como: enriquecimento, currículo, pedagogia, administrativas, agrupamento, aceleração.

Gagné (2014) explica que o acaso pode influenciar os outros componentes, afetando o desenvolvimento do talento, ou seja, ninguém tem o controle sobre o que recebe geneticamente no momento da concepção, assim como também não tem qualquer controle em relação ao ambiente social onde vivencia suas experiências e é educado. Gagné (2014) ressalta que as capacidades naturais ou aptidões atuam como “matéria prima” para que o talento se desenvolva e se manifeste. Este desenvolvimento acontece por influência dinâmica dos catalisadores ambientais e interpessoais. Sendo assim, para que o talento se transforme em superdotação, é preciso que as aptidões presentes em cada indivíduo estejam acima da média.

Em relação ao alto potencial, Gagné (2014) e Guenther (2010) explicam que não é possível manifestar alto potencial em um dia e não no outro. Os autores

observam que Renzulli e Reis (1997) apontam perigosamente para um conceito instável de dotação, quando propõem mudar a visão estática para uma visão dinâmica de dotação (GUENTHER, 2010, p. 390).

Outro teórico que se refere à criatividade é Sternberg (1997, 2005). Ele resume várias das suas formulações teóricas anteriores, e apresenta um modelo de superdotação que define por WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized). Para Sternberg (2005), a superdotação é o resultado da combinação ou a síntese entre a sabedoria, a inteligência e a criatividade. Para Sternberg (2005), a inteligência é um elemento base para a criatividade e a sabedoria. A criatividade aparece como essencial à sabedoria, e, a sabedoria, constrói-se a partir da criatividade e da inteligência, mas indo muito além destes aspectos.

Sternberg (2005) explica que a inteligência pode ser entendida não apenas no sentido tradicional como QI, mas por meio da teoria da inteligência do sucesso (Sternberg, 1997, 2005). Quer dizer, Sternberg (2005) ressalta que cada pessoa apresenta um conjunto de habilidades intelectuais que lhe possibilitam alcançar os seus objetivos pessoais em um determinado contexto social. Estas habilidades cognitivas proporcionam-lhe oportunidade para maximizar as suas potencialidades e ir corrigindo, ou compensando, as suas fragilidades de forma a se adaptar, modelar ou selecionar os ambientes, recorrendo à combinação de habilidades analíticas, criativas e práticas (MIRANDA e MORAIS, 2014).

Neste sentido, Sternberg (1997, 2005) destaca que a inteligência analítica seria importante para solucionar problemas e avaliar a qualidade das ideias, ao passo que a inteligência criativa seria utilizada para elaborar bons problemas e obter boas soluções, e, por fim, a inteligência prática seria útil para usar e analisar as ideias de forma eficaz no quotidiano.

Para Sternberg (2005), a criatividade está relacionada às competências e às disposições necessárias para criar ideias e produtos que são relativamente novos, de alta qualidade, e adequada para a tarefa. O atributo criatividade pode ser definido a partir da teoria do investimento da criatividade que explica a ideia de que os sujeitos criativos são comparados aos bons investidores, quer dizer, compram barato e vendem caro. Sendo assim, os indivíduos criativos são aqueles que estão dispostos a comprar barato e vender caro, quanto ao plano de ideias, referindo-se a uma metáfora, pois comprar barato quer dizer perseguir ideias que são

desconhecidas, mas que a pessoa percebe como sendo potencialmente valiosas. Já o fato de vender caro está atrelado a novos projetos quando uma ideia ou produto se tornam valiosos (STERNBERG, 2005).

Sternberg (1997, 2005) aponta que as pessoas criativas apresentam características como, por exemplo, a determinação em ultrapassar obstáculos, a determinação em correr riscos avaliados, a determinação em adiar a gratificação, a coragem, a capacidade de redefinir problemas, o questionamento, a consciência de que uma ideia criativa não se vende por si só, a tolerância à ambiguidade e a autoeficácia.

Sternberg (2005) apresenta a teoria do equilíbrio da sabedoria, indicando que a sabedoria é o aspecto mais importante nos sujeitos superdotados. O autor explica que a sabedoria é como uma aplicação da inteligência e da criatividade mediada por valores em prol do desenvolvimento de um bem comum, por meio do balanço de interesses intrapessoais, interesses interpessoais, e interesses extrapessoais.

Miranda e Morais (2014) explicam que tais valores podem ser desenvolvidos durante períodos curtos ou longos, para atingir uma adaptação ou modelação a ambientes existentes, ou ainda, para a seleção de novos ambientes. Nesse sentido, o sujeito sábio deveria equilibrar os vários interesses pessoais definidos como interesses intrapessoais, com os interesses das outras pessoas, sendo elas os interesses interpessoais, e com as diferentes circunstâncias do contexto em que se vivencia interesses extrapessoais (STERNBERG, 2009). Desse modo, sem sabedoria, a pessoa talentosa poderia aplicar a sua inteligência somente para alcançar objetivos egoístas, de seu próprio interesse. Isto quer dizer que para ser considerado superdotado, o indivíduo teria que atingir objetivos dedicados ao bem comum e não para o seu próprio bem.

Entre as revistas atuais e provavelmente mais acessadas quanto à temática da criatividade, *Gifted Child Quarterly*, *Gifted Child Today*, *Roeper Review*, *Journal for Advanced Academics*, *Journal for the Education of the Gifted*, *High Ability Studies*, *Gifted and Talented International*, *Gifted Education International*, *Creativity Research Journal* e *Journal of Creative Behavior*, constatou-se que até o ano de 2018 nenhum artigo retrata o ponto de vista dos superdotados quanto à existência e importância da criatividade no ensino. Grande parte dos artigos destas revistas apresenta definições e teorias sobre este atributo.

O mesmo ocorreu na busca à base de dados da maior organização científica e profissional representando a psicologia nos Estados Unidos “The American Psychological Association” (APA), ao procurar pelas palavras “*Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade*”, verificou-se que até o ano de 2018, ainda que em alguns trabalhos constassem as duas temáticas, o que chama a atenção é que nenhum deles tem por objetivo principal destacar o desenvolvimento da criatividade no ensino de superdotados e identificar a percepção destes alunos sobre o desenvolvimento da criatividade na escola, ressaltando a importância de saber o que os superdotados pensam sobre o desenvolvimento da criatividade no ensino, uma vez que se considera este atributo como essencial para que suas altas habilidades sejam desenvolvidas. Reforça-se que os sentidos e significados que os superdotados apresentam sobre o ensino criativo são fundamentais para identificar como as medidas educacionais destinadas a esta demanda vêm ocorrendo e, conseqüentemente, indicar possibilidades para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, que promova o potencial criador destes alunos.

As tendências de estudo dos trabalhos atuais da APA assim como de revistas consideradas como referência nas áreas de altas habilidades/superdotação e criatividade focam sobretudo nas definições, já mencionadas acima, sobre criatividade, sem apontar a importância de um ensino criativo para alunos superdotados e formas de lidar com suas altas habilidades no contexto escolar. Grande parte destes estudos é baseada na teoria de Torrance, porém, de modo geral, os estudos não revelam sentidos e significados que superdotados, suas famílias e suas professoras atribuem à criatividade, objeto de estudo desta tese, além de apresentar propostas a partir das teorias de Vygotsky e de Rudolf Steiner.

1.2 Tendências nacionais de estudo da criatividade

Quanto aos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil, baseando-se nos encontros nacionais, verifica-se que no período de 2000 a 2017 há o total de 269 trabalhos e 38 pôsteres na área da Educação Especial. Dos 17 anos analisados, é importante ressaltar que os trabalhos

na área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) continuam totalizando um número bastante reduzido, se comparados às outras necessidades educacionais especiais (NEEs). Dentre os poucos trabalhos publicados na ANPED, que foram analisados em estudo anterior, constam somente seis relacionados à área das AH/SD (PISKE, 2013a). O que chama a atenção é que nenhum dos poucos trabalhos relaciona a área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) com a criatividade e nem destaca a importância de haver um ensino criativo para esta demanda.

Ao analisar a base de dados do portal de periódicos Capes/Mec até 2018, identificou-se apenas três dissertações e quatro artigos ao procurar pelas palavras “altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade”. Das dissertações encontradas, somente três relacionam AH/SD e criatividade: Zavitoski (2015), Ivo (2012) e Gonçalves (2010).

A dissertação intitulada *Superdotação e Criatividade: análise de dissertações e teses brasileiras* da autora Pollyana Zavitoski (2015) apresenta estudo com objetivo de ampliar a compreensão de superdotação, bem como do desenvolvimento da criatividade de alunos com superdotação, por meio da revisão bibliográfica e análise de 12 pesquisas disponíveis no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal da Capes com os descritores: “Criatividade e Superdotação” e “Criatividade e Altas habilidades”. A autora analisou as pesquisas por meio de categorias que ela mesma definiu, sendo os dados tabulados e analisados de forma descritiva. Zavitoski aponta que o primeiro estudo que uniu os termos citados foi realizado em 2005, com grande parte das pesquisas concentrando-se na região sul do país e tendo, em sua maioria, professores como público-alvo. A autora explica que o autor Renzulli destaca-se como o embasamento teórico mais utilizado. Zavitoski (2015) considera relevante o trabalho com a criatividade de alunos com superdotação, bem como o desenvolvimento pleno de seus potenciais, além do investimento na capacitação de professores acerca desta temática, com o objetivo de desmistificar questões relativas à superdotação.

A dissertação intitulada *A identificação de jovens com altas habilidades: uma abordagem winnicottiana da criatividade*, do autor Mauricio Ceroni Ivo (2012), teve por finalidade pesquisar a criatividade na identificação e seleção de crianças e adolescentes portadores de altas habilidades, com carência socioeconômica, em

uma amostra de dez jovens. Ivo (2012) analisou de que forma a consideração do aspecto criativo de sujeitos superdotados é avaliada no processo seletivo, tendo como parâmetros teóricos os conceitos de criatividade de Winnicott, bem como autores especialistas sobre a criatividade, especificamente, na superdotação, como Renzulli e Reis. O autor identificou que a maior parte das características de indivíduos criativos, tais como: interesses estéticos, impulso para realização, autoconfiança e independência, não-conformismo, senso de humor, desejo de descoberta e ordenação, estão relacionadas ao conceito de self verdadeiro e do seu gesto espontâneo, bem como ao desenvolvimento da área da transicionalidade, aquela que não pertence à realidade objetiva nem à subjetiva. O autor explica que apesar da criatividade ser avaliada como uma das competências que definem o desempenho do candidato e, portanto, determinam seu ingresso no projeto, não se prioriza na seleção destes sujeitos o aspecto criativo.

A dissertação intitulada *Estudo comparativo entre alunos superdotados e não superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade*, de Fernanda do Carmo Gonçalves (2010), contou com um estudo comparativo entre alunos superdotados e não superdotados em relação à criatividade e à inteligência.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram: investigar se existe relação entre criatividade e inteligência em alunos superdotados e não superdotados; investigar se existem diferenças quanto à criatividade e inteligência entre alunos superdotados e não superdotados; investigar se existem diferenças de percepção quanto ao clima de criatividade em sala de aula entre alunos superdotados e não superdotados e investigar a percepção dos alunos superdotados e não superdotados sobre inteligência e criatividade. Participaram desta pesquisa 21 alunos superdotados e 27 não superdotados do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Minas Gerais. O autor utilizou quatro instrumentos na coleta de dados: Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral, Teste Torrance de Pensamento Criativo (TTCT), Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula e entrevista semiestruturada. A autora identificou que não houve diferenças entre os grupos quanto à inteligência². Os resultados desta pesquisa apontaram diferenças

² Gonçalves (2010) explica que o instrumento utilizado mede apenas um aspecto do construto – o raciocínio analógico (capacidade de observação e clareza do pensamento). A autora justifica que, por

significativas na originalidade verbal e figurativa entre alunos superdotados e não-superdotados. Gonçalves (2010) identificou que os alunos superdotados obtiveram médias superiores em comparação aos não superdotados quanto a esse atributo. A percepção do clima de sala de aula foi medida por meio dos fatores: suporte da professora à expressão de ideias do aluno, autopercepção do aluno em relação à criatividade; interesse do aluno pela aprendizagem, autonomia do aluno e estímulo da professora à produção de ideias do aluno. Gonçalves (2010) investigou esses fatores para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, separadamente. A autora não encontrou diferenças significativas entre os dois grupos na percepção do clima de sala de aula para a primeira disciplina. Contudo, em relação à disciplina de Matemática, a autora identificou diferenças significativas quanto ao suporte do professor à expressão de ideias dos alunos. Os alunos superdotados apresentaram uma percepção mais positiva quando comparados com alunos não superdotados. Nesse trabalho, Gonçalves (2010) também entrevistou duas alunas superdotadas e não superdotadas quanto aos temas inteligência e criatividade. Foram assinaladas diferenças de percepção entre os dois grupos quanto à definição e importância da inteligência e autopercepção em relação à própria inteligência. Todas as participantes consideraram que a criatividade poderia ser mais estimulada em sala de aula e que isso dependeria do professor. A autora afirma que os resultados indicam a importância de considerar a diversidade das características dos alunos superdotados no processo de identificação e na implementação de estratégias educacionais de forma a contemplar as habilidades e os estilos de aprendizagem de cada um dos sujeitos de sua pesquisa.

O artigo intitulado *Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo*, de Denise de Souza Fleith (2017), teve o objetivo de comparar alunos superdotados e não superdotados quanto à percepção do clima de sala de aula para criatividade, do ambiente familiar e motivação para aprender. Esse estudo contou com 107 alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. Entre eles, 41 frequentavam um programa de atendimento ao aluno superdotado. Nesta pesquisa, a autora contou com três instrumentos: Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula, Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental e Escalas de Qualidade de Interação Familiar. A

esse motivo, é possível que os alunos superdotados apresentem um potencial superior em outras dimensões da inteligência que não puderam ser capturados pelo Teste Raven.

autora observou diferenças entre os alunos superdotados e não superdotados em relação à percepção do clima de sala de aula e à motivação para aprender. Ambos os grupos avaliaram satisfatoriamente o ambiente familiar. A autora finaliza apontando que a realização de estudos mistos, qualitativos e quantitativos, pode ser uma opção promissora. Fleith destaca a quantidade reduzida de participantes, em especial de alunos superdotados, como limitações de sua pesquisa. A autora recomenda uma amostra maior e mais homogênea, um equilíbrio entre o gênero masculino e feminino e a inclusão de outros instrumentos, como a entrevista, de forma a possibilitar uma análise de natureza qualitativa para futuros estudos.

O artigo intitulado *Relação entre Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação: uma Análise Crítica das Produções de 2005 a 2015*, de Taís Crema Remoli e Vera Messias Fialho Capellini (2017), apresenta uma revisão de literatura realizada a partir de artigos produzidos entre 2005 e 2015 com foco na descrição da relação entre os constructos criatividade e altas habilidades/superdotação e verificando como tem acontecido o estímulo da criatividade a esta demanda. As autoras realizaram uma busca nas bases de dados Web of Science e Dialnet com os unitermos “giftedness” e “creativity” e obtiveram 20 artigos que abordaram a interrelação dos temas apresentados. Na sequência, classificaram os artigos encontrados em: estudos teóricos (4); revisão de literatura (4); e estudos experimentais (12). Após a leitura dos textos encontrados, verificou-se que a temática que mais se repetiu foi a comparação da criatividade em alunos com e sem AH/SD, especialmente tendo alunos do Ensino Fundamental como público-alvo. Remoli e Capellini (2017) explicam que os diferentes resultados encontrados também revelam uma preocupação quanto à confiabilidade de resultados obtidos por meio de testes, especialmente quanto à sua influência sobre o emocional dos participantes e à falta de padronização entre os instrumentos. Tal fato dificulta uma análise mais apurada da relação entre AH/SD e criatividade. As autoras também apontaram a ausência de publicações em relação a programas de enriquecimento da criatividade a alunos com AH/SD e destacam que existe uma preocupação maior em mensurar do que desenvolver a criatividade desta demanda.

O artigo intitulado *Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski*, das autoras Cristiana Lopes Machado e Tania Stoltz (2017), investiga as

implicações da arte e da criatividade para o desenvolvimento socioemocional de alunos com AH/SD no contexto inclusivo. A investigação das autoras se justifica na medida em que procura explicitar o potencial educativo das atividades artísticas e criativas. O estudo contou com uma metodologia de caráter qualitativo exploratório, utilizando entrevistas semiestruturadas e a observação. Os participantes desse estudo foram 10 alunos identificados com AH/SD, estudantes da rede de ensino de um município no Estado do Paraná e frequentadores de Sala de Recursos Multifuncionais. Machado e Stoltz (2017) realizaram a análise do estudo com base em Aguiar e Ozella (2006), e observam que a arte e a criatividade podem ajudar os superdotados a lidar com o seu mundo interior, como também possibilitam o emprego do potencial criativo e inovador. Por fim, as autoras apontam a necessidade de revisão das práticas pedagógicas destinadas aos discentes com potencial superior, contando também com a investigação de metodologias de ensino que integrem as atividades artísticas e criativas durante o ensino destas crianças.

O artigo intitulado *Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação*, de Denise de Souza Fleith (2006), teve o objetivo de discutir a importância da criatividade no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. Identificar e estimular a criança com altas habilidades/superdotação tem sido um desafio para educadores e psicólogos. Muitas concepções sobre o fenômeno das altas habilidades têm sido propostas por estudiosos desde o início do século XX. De acordo com Fleith (2006) uma das concepções mais conhecidas sobre o superdotado é de que seria aquele indivíduo que se sai bem nos testes de inteligência, ou que apresenta um desempenho intelectual superior. A autora explica que a superdotação não pode ser considerada exclusivamente como sinônimo de QI alto. Concepções atuais sobre este fenômeno têm chamado a atenção para a importância de se considerar outros aspectos como influência do ambiente, motivação, sorte, autoconceito positivo e, sobretudo, a criatividade. Neste artigo, a autora indica dois importantes objetivos da educação do estudante com altas habilidades/superdotação, são os seguintes: desenvolver talentos e habilidades, dando suporte para que estes sujeitos atualizem seu potencial e se tornem criativos, e habilitá-los a darem contribuições criativas à sociedade.

Em se tratando da base de dados nacional Scielo, ao pesquisar pelas palavras “superdotação e criatividade” até 2018, nenhum outro artigo foi encontrado

além dos que já foram analisados provenientes da base de dados do portal de periódicos Capes/Mec.

No que tange a pesquisadores nacionais que estudam a criatividade, Alencar (2009) conceitua a criatividade como um recurso humano natural e aponta a gravidade de um sistema educacional que tem inibido este atributo. Para esta autora, apesar da relevância que a criatividade apresenta na educação e na sociedade, o ensino apresentado em muitas escolas brasileiras tem subestimado o potencial criativo dos discentes por estar ligado a um modelo cognitivo que não dá a devida importância ao pensamento criativo como parte de sua estrutura e não desenvolve as habilidades criativas gerando oportunidades de trabalho com novas ideias, descobertas, questionamentos, e pesquisas.

Conforme Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) a criatividade é um fenômeno que gera o interesse e desperta a curiosidade de cada sujeito desde o início dos tempos e precisa ser trabalhado por sua relevância em realizar descobertas que permitem encontrar soluções a diversos problemas. Pela grande transformação no mundo, criação de costumes, valores, formas diferenciadas de viver, hábitos diversificados que diferenciam cada ser humano, de acordo com as autoras, é possível salientar o quão somos criativos e capazes de realizar grandes mudanças em nosso contexto histórico e cultural.

Wechsler (2004, 2008) explica que na história da humanidade, a criatividade foi considerada como uma forma de inspiração divina, uma dádiva concedida à minoria dos seres humanos. Para a autora, durante o século XVI, uma ideia se manteve durante muitas décadas, definindo criatividade como uma forma de loucura, algo incontrolável ao ser humano. Wechsler (2004, 2008) destaca que a relevância do entendimento sobre a criatividade foi destacada em um importante discurso realizado por Guilford nos anos de 1950 à comunidade científica americana, indicando a necessidade deste fenômeno ser estudado e considerando a sua importância para as diversas áreas do desenvolvimento humano (WECHSLER, 2008).

Devido à pluralidade dos conceitos atribuídos à criatividade, é provável que este seja um dos motivos da existência de mitos no sistema educacional que impede o trabalho com este atributo durante as aulas. Muitos professores imaginam que a minoria de seus discentes é capaz de expressar sua criatividade, e isto é um fato

errôneo, uma forma de pensar que deveria ser modificada, porque todos os sujeitos são criativos e precisam ter liberdade de expressão para exprimir suas potencialidades e talentos, ainda que de forma diversa.

É preciso evitar a padronização do ensino, respeitando as especificidades de cada aluno. Alunos superdotados são ótimos exemplos da necessidade de haver um trabalho diferenciado no contexto escolar, este trabalho envolve a boa formação da equipe docente, materiais suplementares para enriquecimento e aprofundamento curricular, pois estes alunos apresentam sua forma particular de aprender e estão sempre em busca de novos desafios, que nem sempre são trabalhados em suas aulas. É importante mudar a mentalidade dos professores que limitam o potencial criador e quebrar os tabus remanescentes no contexto escolar. Desta forma, estes profissionais podem tomar consciência sobre a importância da criatividade em suas aulas e entender que se trata de um aspecto que todos os sujeitos apresentam, porém a manifestam de forma diferente e diversificada.

No Brasil, o sistema educacional tem apresentado dificuldade em trabalhar com a criatividade nas escolas. Ainda que se tenha a consciência de que a educação apresenta uma força transformadora da realidade social, e que a Lei de Diretrizes e Bases destaque a importância da criatividade no contexto escolar, a reprodução no ensino ainda é vivenciada por grande parte das escolas. Giglio (2011, p. 133) aponta que

A educação, que é para ser uma força transformadora, na sua formalidade escolar, institucionalizada, acaba servindo à reprodução de uma sociedade exclusora e, em alguns aspectos, até suicida, o que dificulta – se não impede – o desenvolvimento da criatividade, apesar de a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) explicitar a criatividade com um dos objetivos da educação escolar (GIGLIO, 2011, p. 133).

No âmbito nacional, existe uma situação preocupante quando falamos sobre a criatividade no ensino, seja porque este atributo, apesar de sua importância, não é trabalhado adequadamente durante as aulas de alunos superdotados e também dos que não apresentam potencial superior, ou porque a criatividade é inibida durante as aulas de alunos superdotados que necessitam de um ensino diferenciado para desenvolver suas altas habilidades em um ambiente estimulador. Na verdade, este ambiente propício ao trabalho com a criatividade, na maioria das vezes, é

substituído por um ambiente que trabalha somente com a repetição do ensino, fazendo com que os alunos superdotados se desestimulem e não percebam a importância do sentido do ensino.

Assim como na literatura internacional, as tendências nacionais não têm revelado maneiras de trabalhar a criatividade em sala de aula com alunos superdotados e sim centram-se nas definições e teorias, já apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho. Tanto nos estudos nacionais como nos internacionais acerca da temática da criatividade e das altas habilidades observa-se um predomínio de estudos quantitativos sobre os estudos qualitativos.

No âmbito nacional, os estudos estão baseados em autores internacionais que explicam a criatividade, mas não há propostas para trabalhar com este atributo visando o desenvolvimento integral do ser humano, assim como Vygotsky e Rudolf Steiner apresentam em suas teorias. Desta forma, o estudo proposto nesta tese é inédito e espera-se que possa contribuir nas atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem na escola.

CAPÍTULO 2 - A CRIATIVIDADE A PARTIR DE VYGOTSKY

Lev Semenovich Vygotsky¹ nasceu em 17 de Novembro de 1896, na cidade de Orsha, capital de Bielarus, país da hoje extinta União Soviética. Oliveira (2010) salienta que, apesar da morte prematura de Vygotsky aos 37anos, ele nos deixou uma gama de textos referentes à sua importante produção intelectual. O estilo de seus textos escritos era considerado denso, com muitas ideias e reflexões filosóficas, proposições gerais com dados de pesquisa que exemplificam estas proposições, e com imagens literárias. Por causa de sua enfermidade, muitos de seus textos não foram originalmente produzidos na forma escrita, foram ditados a alguém que os copiava ou anotava taquigraficamente em suas aulas ou conferências (OLIVEIRA, 2010).

Leontiev (1991, 1994), colaborador de Vygotsky, expressa que durante o período de estudante na Universidade de Moscou, Vygotsky foi um leitor dedicado, assíduo e ávido por temas como: Psicologia, Linguística, Ciências Sociais, Filosofia e Artes. Seu conhecimento era amplo, concluiu seus cursos de Direito e Filologia – conjunto de conhecimentos necessários para se interpretar um texto.

Em relação à sua vida profissional, lecionou Literatura e Psicologia em Gornostayevsk e fundou a revista literária Verask. Além disso, realizou um trabalho sistemático com auxílio de estudantes e colaboradores, com uma série de pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia, também lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou e Leningrado.

Em obra que reúne as principais ideias de Vygotsky e as apresenta ao contexto brasileiro, Oliveira (2010) apresenta os pilares básicos de seu pensamento:

- A relação entre o ser humano e o mundo mediada por sistemas simbólicos;
- O funcionamento psicológico respaldado nas relações sociais entre o sujeito e o meio exterior, estas interações acontecem em um processo histórico e cultural;
- As funções psicológicas com suporte biológico, porque são produtos da atividade cerebral (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

¹ O nome de Vygotsky, nas diferentes traduções de suas obras para o Ocidente, seja na língua inglesa, espanhola ou portuguesa, apresentou diferentes registros escritos. Ressalta-se que nesta pesquisa, sempre que a pesquisadora se referir a este autor, será mantido o registro Vygotsky, podendo aparecer outros registros, como: Vigoskii, Vigotskii, Vygotski, Vigotski; quando houver citações ou obras específicas.

O cérebro, por funcionar como sistema aberto, apresenta grande plasticidade e pode ser moldado por agentes externos. É transformado ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento de cada sujeito. A plasticidade cerebral é capaz de criar, inventar, e provar que cada ser humano é criativo e possuidor de alta capacidade para transformar o seu meio social.

Oliveira (2010) explica que, conforme Vygotsky, o ser humano transforma-se de biológico em sócio-histórico durante um processo em que a cultura é fundamental para a constituição da natureza humana, evidenciando uma contínua transformação ao longo do tempo.

Vygotsky era considerado um gênio de sua época por seu vasto conhecimento em psicologia, filosofia e literatura – “o que significou algo de grande valia em sua vida profissional – e inúmeras produções em diversas áreas do conhecimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 20). Van Der Veer e Valsiner (2009) observam que Vygotsky, com seu trabalho com a arte, pôde tratar de problemas psicológicos complexos; ele era extremamente criativo e revelou seu conhecimento na área da arte, apontando o aspecto estético como essencial para a educação. “Este aspecto se explicita quando nos deparamos com uma obra de arte, um desenho elaborado, uma pintura ou uma encenação de teatro” (PISKE, 2013a, p. 78).

John-Steiner (1985, 1995, 2000) explica que na teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky, a criatividade é um processo que inclui brincadeiras infantis, imaginação e fantasia. É uma atividade transformadora, onde emoção, significado e símbolos cognitivos são sintetizados.

Stoltz et al (2015) observam que Vygotsky ressaltava a importância da criatividade como fundamental na atividade humana de transformar a realidade e inovar as formas da ação no meio onde cada sujeito está inserido. “According to Vygotsky’s cultural-historical theory, creativity is inherent to the human condition, and it is the most important activity because it is the expression of consciousness, thought and language” (STOLTZ et al, 2015, p. 67).

Vygotsky valorizava aspectos como a criatividade, imaginação, fantasia, e inovação. Para Vygotsky (2009a, 2009b), a criatividade pode ser definida como a capacidade de criar algo novo, sendo um aspecto fundamental para a transformação do meio social. A imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta de

forma plena na vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Quanto à fantasia, ela é o elemento fundamental na brincadeira, onde a criança transita do domínio das situações imaginárias para o domínio das regras do seu meio sociocultural. Tais aspectos eram importantes para Vygotsky e o motivavam a participar de importantes movimentos artísticos e intelectuais.

Japiassu (1999) relata que Vygotsky viveu em Gomel após a revolução no período de 1917 e 1923 e lecionava Literatura e Psicologia. Nesta cidade se destacou em diferentes ocupações na vida cultural desta cidade. Foi coordenador de um círculo de estudos chamado de “Segundas-feiras literárias” onde realizava discussões sobre a produção teatral de Shakespeare, Goethe, Pushkin e de outros importantes dramaturgos. Em relação a este período da vida de Vygotsky, Guillermo Blanck² (1996) destaca que:

As atividades de Vygotsky durante seus anos em Gomel eram parte de um dos mais importantes movimentos intelectuais de nosso século. Pinturas futuristas e suprematistas, assim como esculturas construtivistas, eram expostas nas ruas, trens, caminhões e navios. Os intelectuais inovadores não apenas se devotavam pessoalmente a um trabalho criativo específico, mas participavam do trabalho de instituições. (BLANCK, 1996, p. 35-36).

Oliveira (2010, p. 21) destaca que a atuação de Vygotsky foi um marco para pessoas de seu convívio, pois ele era um orador brilhante, e sua plateia se encantava quando participava de suas conferências. Havia uma grande admiração por seu trabalho por parte de seus alunos e colegas, suas ideias eram consideradas pontos de partida para interessantes elaborações teóricas que se tornavam projetos de pesquisas. Desde cedo Vygotsky se interessou pelas artes e pela literatura realizando estudos sobre Hamlet de Shakespeare³. A arte possibilitou a Vygotsky aumentar seu conhecimento em psicologia de uma forma ampla, aprofundando suas investigações mais que muitos estudiosos desta área. Van der Veer e Valsiner (2009, p. 47) expressam:

Ao se mover da arte para a psicologia, Vygotsky pôde testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em um outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar de problemas

² Guillermo Blanck é professor e pesquisador da Universidade de Buenos Aires que realiza pesquisas sobre a produção intelectual de Vygotsky.

³ Japiassu (1999) explica que quando Vygotsky era adolescente, seus interesses se concentraram na literatura e nas artes, iniciando nessa época estudos sobre o Hamlet de Shakespeare – que viria a ser o tema de seu trabalho de conclusão do curso de Direito e Literatura na Universidade de Moscou.

psicológicos complexos (...) de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação em psicologia propriamente dita, na sua época ou na nossa. Foi um mérito – e não um demérito. (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 47).

Vygotsky (2009b) contribuiu com a análise psicológica de personagens teatrais e literários, demonstrando seu conhecimento na área artística. Japiassu (1999) explica que apesar das críticas de Vygotsky ao formalismo, ele reconhecia a relevância da contribuição que esta corrente artística proporcionou para a análise psicológica dos personagens dramáticos e literários que ele estudava, deixando claro que os condicionamentos estéticos proporcionam o entendimento de suas condutas e as leis relacionadas à estrutura artística delimitam a causa das ações destes personagens. Vygotsky (1972) expressa:

(...) devemos buscar a explicação da psicologia dos personagens e de sua conduta não nas leis psicológicas, mas nos condicionamentos estéticos determinados pelo trabalho do autor. Se Hamlet demora em matar o rei, é preciso buscar a causa não na sua indecisão e falta de vontade, ou seja, na psicologia, mas nas leis que governam a elaboração da estrutura artística. A morosidade de Hamlet não é mais que um procedimento necessário à tragédia, e se Hamlet não mata imediatamente ao rei, isto se deve a que Shakespeare necessitava prolongar a ação trágica por força de leis puramente formais, da mesma forma que um poeta elege as rimas não porque as leis da fonética assim o exijam, mas de acordo com os objetivos da sua criação (...) Seria absurdo buscar a resposta a estas perguntas nas leis da psicologia, porque todas elas têm uma só motivação, a motivação do procedimento artístico, e quem não compreender isso, tampouco compreenderá por que as palavras num verso aparecem ordenadas de forma distinta que no discurso habitual nem qual é o efeito completamente novo que produz esta ordenação artificial do material. (...) os sentimentos não são mais que peças da máquina artística, a correia de transmissão da forma artística (VYGOTSKY, 1972, p.75-76).

O trabalho de Vygotsky com a área da pedologia – ciência da criança que contempla aspectos psicológicos, biológicos e antropológicos – revelou-se importante como ciência básica para entender o desenvolvimento humano, uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança. Van der Veer e Valsiner (2009) apontam que os aspectos da psicologia de Vygotsky que apreciamos, lamentavelmente, somente nos anos 80 se centralizam de forma enfática nos processos de desenvolvimento, na emergência de formas de organização dos processos psicológicos e evitam a redução da dinâmica complexidade psicológica a seus elementos constitutivos, estes processos eram considerados por Vygotsky

como o centro da pedologia, enquanto ciência mais geral que a psicologia (VAN DER VEER e VALSINER, 2009). A obra de Vygotsky está focada consistentemente na ideia de emergência de novas formas na *psyché* humana sob orientação social e cultural.

Por apresentar um conhecimento aprofundado na área de psicologia, Vygotsky (2007, 2012) explica em sua teoria a gênese, a formação e o desenvolvimento humano, onde caracteriza cada sujeito como um ser histórico e cultural que constrói sua própria realidade por meio de transformações constantes no contato com a natureza e nas interações sociais.

A atividade humana é imprescindível para a aquisição de conhecimento, de novas experiências e vivências inovadoras em cada contexto social e cultural. A criatividade contextualizada se constrói a partir da atividade que transforma o homem em um ser possuidor de alta capacidade e de amplo conhecimento, neste sentido cada sujeito se liberta da velha experiência vivenciada em seu meio social e passa a descobrir novos horizontes, caminhos que os levam a refletir, inventar e criar sua própria realidade.

Para Vygotsky (1991, 2009a, 2009b, 2014a, 2014b), é por meio da atividade que os seres humanos configuram a realidade e lhes conferem significado. Este processo de construção do conhecimento é que liberta o indivíduo das amarras externas e o faz diferente dos animais pela sua capacidade criadora. A atividade humana é produtora de conhecimento, “por meio dela é possível transformar a natureza e constituí-la em objeto de conhecimento e produção cultural” (CAVALCANTI, 2005, p. 189).

Alencar e Mitjáns Martínez (1998) reconhecem a importância de Vygotsky para conceituar a criatividade como um aspecto social no desenvolvimento histórico-cultural de cada sujeito. O amplo conhecimento de Vygotsky estabeleceu concepções abrangentes no que concerne à criatividade, tais concepções desencadearam importantes desdobramentos em muitos autores soviéticos. Por outro lado, no contexto atual o fator social está presente em muitos estudos nos Estados Unidos.

Muitos são os fatores que afetam a expressão da criatividade. Alguns destes fatores dizem respeito ao indivíduo, outros ao ambiente de trabalho e ainda outros à dimensão histórica e cultural da sociedade. Observa-se que as primeiras pesquisas na área se restringiram sobremaneira à dimensão

psicodinâmica da criatividade. Estas apontavam para características do indivíduo, estilos de pensamento, abordagens para resolução de problemas, traços de personalidade e motivação, deixando de lado as implicações do contexto sócio-histórico mais amplo. Uma exceção foi a contribuição de Vygotsky, no início da década dos 30, na União Soviética, que levou em conta o papel do social na criatividade, a partir de sua concepção sobre o desenvolvimento histórico-cultural das funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1931/1980, 1932/1990, 1931/1991). Suas concepções gerais em relação à criatividade tiveram interessantes desdobramentos em diversos autores soviéticos, entre os quais se destacam Pushkin (1980) e Ponomarev (1973, 1976, 1987). Em anos recentes, o papel vital das forças sociais para a criatividade passaram a receber maior atenção, a partir da contribuição de alguns teóricos, como Amabile (1983, 1990) e Csikszentmihalyi (1988a, 1988b), nos Estados Unidos (ALENCAR e MITJANS MARTÍNEZ, 1998, p. 23).

Somos capazes de criar e inventar, contudo, a energia criativa se manifesta de modo diferente em cada ser humano e se expressa principalmente em um ambiente propício para criação. Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) autoras de renome internacional na área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) e da área de criatividade, reafirmam a importância das contribuições de Vygotsky para conceituar o fenômeno criativo, fazendo uma analogia interessante com o fenômeno que ocorre com a eletricidade e demonstrando o seu amplo conhecimento nesta área. Neste sentido é possível perceber o quão Vygotsky era criativo para explicitar de forma tão clara o conceito de criatividade. Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) expressam:

Vygotsky (1987) foi um dos teóricos que se ocuparam em investigar o fenômeno criativo e suas características. Sua contribuição tem sido muito significativa para esse campo do conhecimento, especialmente se considerarmos a maneira clara e objetiva como conceituou criatividade. Sua sugestão foi elaborar uma analogia entre os fenômenos criatividade e eletricidade. Percebemos que a eletricidade está presente em eventos de diferentes magnitudes. Existe em grande quantidade nas grandes tempestades, com seus raios e trovões, mas ocorre também na pequenina lâmpada, quando ligamos o interruptor. A eletricidade é a mesma, o fenômeno é o mesmo, só que expresso com intensidades diferentes. A criatividade se processa da mesma forma. Todos somos portadores dessa energia criativa. Alguns vão apresentá-la de forma magnânima, gigantesca; outros vão irradiar a mesma energia só que de maneira suave, discreta. A energia é a mesma, a capacidade também, apenas distribuídas de forma diferenciada (VIRGOLIM, FLEITH e NEVES-PEREIRA, 1999, p. 18-19).

Contextualizar a criatividade é entender que cada sujeito em determinado grupo percebe este atributo como um grande diferencial em seu meio de convívio. Esta percepção está relacionada ao entendimento de cada grupo social. Para Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) é importante a fundamentação do contexto

histórico e cultural para se explicar a criatividade como algo que varia de acordo com a cultura de cada povo. A expressão da criatividade é estabelecida de forma variada, não há um padrão para distinguir, todos somos capazes de utilizar a imaginação para manifestar nosso potencial criador e realizar atividades e tarefas no nosso dia-a-dia. Ao construir o conhecimento em cada área específica se percebe que a criatividade encontra seu lugar na sociedade de forma diferenciada e é conceituada na variação de costumes, de hábitos e do meio social. Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) destacam:

Acrescentamos ao conceito de criatividade uma outra dimensão: o meio sócio-histórico-cultural. Quem define o que é ou não criativo é o contexto cultural de cada povo, seus especialistas, as pessoas possuidoras e construtoras do conhecimento, das artes, da ciência, dos costumes. Cada cultura terá um padrão de criatividade, e esse padrão será alterado ao longo do tempo histórico. É fácil verificar tal afirmação, ao analisarmos a trajetória de muitos artistas que foram agraciados ou não, pela sua sociedade em seus respectivos períodos de vida, com o reconhecimento de seus talentos e criatividade. Van Gogh pode ser considerado um bom exemplo. Lamentavelmente, enquanto vivo e produzindo, não gozou do prestígio e do alto apreço que possui hoje, pois a sociedade naquela época não se encontrava pronta para reconhecer o gênio escondido por trás dos inúmeros problemas que vivenciou (VIRGOLIM, FLEITH e NEVES-PEREIRA, 1999, p. 19).

A criatividade é um atributo gerado na cultura de forma diversificada e como resultado de cada contexto social. Na cultura se percebe a expressão de cada povo e a manifestação do criar e inventar. Este atributo pode ser considerado cultural e universal, trata-se de um fenômeno complexo que pode ser desenvolvido em todas as pessoas de forma diferenciada porque depende de como e onde ocorre o seu desenvolvimento.

Vygotsky (1997, 2009a, 2009b) define a cultura como um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social de cada ser humano. Stoltz e Piske (2012) observam que para Vygotsky todo o inventor, mesmo um gênio, é sempre consequência de seu tempo e de seu ambiente. Stoltz (2010b) ressalta que a constituição cultural de cada sujeito é influenciada pela ação de outros sujeitos que estão inseridos em seu meio social. Vygotsky (1989) expressa que nos tornamos nós mesmos através dos outros sujeitos. A partir deste princípio, a essência do processo de desenvolvimento cultural está de forma lógica relacionada às interações sociais. O desenvolvimento cultural é o processo onde o meio social estabelece

significação para o sujeito, tornando-se um ser social e cultural. A significação passa a ser mediadora universal neste processo e o portador desta significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica e cultural (VYGOTSKY, 1989).

A manifestação da criatividade é algo fascinante e envolvente por seu poder transformador e se expressa de modo diferenciado, pois o ato de criar e inventar não se concretizam somente nas grandes descobertas e invenções fabulosas, mas sempre que cada ser humano combina ideias, formula soluções, faz surgir algo inovador, modifica o seu meio e imagina situações que desenvolvem seu potencial criador. A partir dos processos psicológicos superiores⁵ cada ser humano conta com seus recursos cognitivos que estão relacionados à sua percepção, atenção, pensamento abstrato e imaginação para o desenvolvimento de sua criatividade. Vygotsky (2009a) explica que:

Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos, não raro insignificantes da criação individual, veremos que parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (VYGOTSKY, 2009a, p. 15-16).

Para Vygotsky (1987), as emoções, os sentimentos, e as vivências influenciam no processo de criação de cada indivíduo. Em se tratando de sujeitos superdotados existe a possibilidade de apresentarem dificuldades emocional e social que “acaba impedindo de desenvolver o seu alto nível de produtividade e sua criatividade durante o processo de ensino-aprendizagem” (ALENCAR, 2009, p. 52). Por isso, é relevante entender esta demanda como parte de um grupo que precisa de atendimento específico, de acordo com suas necessidades educacionais especiais (NEEs).

⁵ Os processos psicológicos superiores se referem ao funcionamento psicológico fundamental ao ser humano, como ações conscientemente controladas, memorização ativa, atenção voluntária, comportamento intencional e pensamento abstrato. Os processos psicológicos superiores são diferentes dos mecanismos mais elementares como reações automáticas, reflexos, e associações simples. Esta diferenciação entre os processos psicológicos superiores e os mecanismos elementares é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano e foco privilegiado da teoria Vygotskyana.

É indispensável compreender o desenvolvimento social e emocional como algo de suma importância quando se trabalha a criatividade no contexto escolar. Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) explicam que é essencial trabalhar com os sentimentos e emoções que se relacionam aos traços de personalidade e perfil psicológico de cada sujeito envolvendo diretamente o trabalho com a criatividade

As emoções, sensações e sentimentos representam o combustível indispensável para que ocorra o processo da criação. Verifica-se, com clareza, na literatura sobre criatividade, a importância dos estados emocionais no desempenho do sujeito que cria. Por isso, é indispensável trabalharmos traços de personalidade compatíveis com um perfil psicológico saudável, pois acreditamos que a saúde mental e emocional é aspecto importante e determinante do ato de criar, mesmo a despeito de crenças que relacionam criatividade a estados emocionais de caráter patológico. Nossa experiência mostra que a criatividade não se desenvolve plenamente antes que o indivíduo tome conhecimento do seu eu, ou que tenha oportunidade de expressar toda a riqueza de seus sentimentos e emoções (VIRGOLIM, FLEITH e NEVES-PEREIRA, 1999, p. 12).

Quanto à importância das emoções no processo de criação de cada sujeito, Lane e Camargo (1995) explicitam que Vygotsky situa as emoções como fundamentais no ato de criar e fantasiar, expressando que a imaginação de cada sujeito ocorre a partir da emoção, mesmo que sua expressão surja como pensamento lógico, a finalidade é dada pela dimensão emocional (VYGOTSKY, 1987, 2001). A atividade humana está ligada à emoção que estabelece um meio para criar e fantasiar. Para Camargo (1997, 1999), a emoção é uma forma de expressão que abre o caminho para a linguagem. Ela estabelece uma função de comunicação que será fundamental no desenvolvimento da atividade simbólica. “A palavra aprimora o reflexo da realidade e faz surgir novas formas de imaginação, de atenção, de memória, de ação e de pensamento” (CAMARGO, 1999, p. 13).

Piske (2013a) observa que, de acordo com Vygotsky, as emoções são definidas como gênese e sustentação da atividade. Sua ação sustenta a imaginação e a fantasia e proporciona sentimentos que são mecanismos desencadeados em resposta a sensações vivenciadas no meio social de cada sujeito. A criatividade é a arte de criar e está relacionada ao desenvolvimento socioemocional. Por meio das vivências criativas dos sujeitos o nível de satisfação aumenta gerando um self harmonioso. O aspecto afetivo que cada sujeito apresenta em seu contexto histórico e cultural envolve sentimentos e emoções como um fenômeno que tem um

propósito, um sentido e um significado social e se torna essencial para estabelecer vínculos que sustentam o potencial criador. “A atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada à riqueza e diversidade das experiências vividas pelo sujeito, porque são estas que oferecem o material para a fantasia” (OLIVEIRA e STOLTZ, 2010, p. 83).

Para entender a criatividade no desenvolvimento infantil é importante entender a psique da criança, compreender de que forma ela se desenvolve em seu contexto sociocultural. A psique infantil e o desenvolvimento social dependem da realidade vivenciada pela criança, e também do meio social que ela está inserida, suas condições reais de vida para identificar o desenvolvimento da atividade desta criança, bem como a sua capacidade de desenvolvimento criativo, sua forma de lidar com sentimentos e emoções e seu modo de interagir nas relações interpessoais. Leontiev (1988) expressa:

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. [...] O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 1988, p.63).

As condições reais de vida da criança estão vinculadas às suas vivências diárias. O que muitas vezes inibe a sua criatividade é um ensino que não prima por práticas inovadoras e criativas. No caso de uma criança com alto potencial, seus talentos podem se expandir ou ficar limitados. O contexto onde a criança superdotada está inserida pode ou não responder aos seus anseios e à sua constante busca por conhecimento, satisfação pessoal, entre outras questões. Neste sentido, a cultura faz parte de um todo que envolve a criança e seu meio social e permite sentidos e significados que permeiam o dia-a-dia desta criança.

Oliveira (2010) explica que, conforme Vygotsky, é o grupo cultural onde o sujeito se desenvolve que lhe proporciona formas de percepção e organização do real, que constituem os instrumentos psicológicos que estabelecem a mediação entre o sujeito e o mundo como um todo. Os sistemas que representam a realidade significam uma espécie de filtro onde cada ser humano é capacitado para olhar o

mundo de acordo com sua percepção e agir sobre ele de forma que consiga transformar sua realidade.

O trabalho com a criatividade depende de como o grupo cultural manifesta a necessidade de instigar sua expressão em diversas possibilidades de tarefas que proporcionem este atributo como essencial para a educação, ou dificultem sua manifestação. Se o grupo cultural acha importante repetir e produzir e não vê a necessidade de criar, inventar, os sujeitos que compõe este meio social dificilmente perceberão a importância em inovações e descobertas. Já, se o grupo cultural busca por transformações e invenções, os sujeitos que interagem neste meio social serão mais expressivos e sentirão a necessidade de criarem novos meios para soluções de problemas e descobertas. É por isto que um ambiente que possibilite um trabalho com a imaginação, criação e invenção instiga os sujeitos a serem criativos em suas atividades.

Oliveira (2010) destaca que é a partir de sua experiência com o mundo objetivo e das interações com as formas culturalmente determinadas de organização do real e com os signos⁶ que são dados pela cultura, que cada ser humano constrói seu sistema de signo, o qual significará um código para percepção do mundo e da realidade que é vivenciada por este sujeito.

Para Vygotsky (2007) os grupos sociais onde as crianças nascem, crescem e se desenvolvem vão atuar no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de forma particular a sua realidade, conforme os modos culturalmente estabelecidos para ordenar o real. A dimensão social e cultural é muito abrangente, é mais que um cenário amplo onde as pessoas interagem.

A cultura se reporta para além de fatores abrangentes como o contexto onde o sujeito está inserido, o país onde vive, seu nível social e econômico, sua profissão, e outras questões referentes a este sujeito. O grupo cultural, como um todo, possibilita ao sujeito um ambiente estruturado onde todos os elementos apresentam significado e cada vida consiste de significações e está permeado pela constante influência do meio social, a partir de processos que acontecem em diversos níveis de aprendizagem.

⁶ Signos podem apresentar a definição de elementos que representam objetos, eventos e situações. Exemplificando, a palavra livro é um signo que representa o objeto livro; o símbolo 7 é um signo para a quantidade sete; o desenho de uma mulher na porta de um sanitário é um signo que indica que este local é para uso feminino.

Vygotsky (2007) explicita que é por meio das relações interpessoais entre os sujeitos que cada ser humano é capaz de interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico; sendo assim, as interações do sujeito com outros indivíduos ou com os diversos elementos que compõe o ambiente culturalmente estruturado, proporciona a matéria-prima para o funcionamento e desenvolvimento psicológico de cada pessoa.

Neste sentido, Vygotsky (2007) expressa que a cultura não é um sistema estático onde os sujeitos se submetem a ele, mas pelo contrário, a cultura funciona como um “palco de negociações” onde as interações acontecem constantemente e os sujeitos inseridos neste palco estão em um contínuo movimento de recriação e reinterpretação dos sentidos e significados que apresentam neste contexto. O processo de internalização da cultura acontece de modo dinâmico, onde os sujeitos agem ativamente e se desenvolvem. Este processo acontece de fora para dentro, os elementos externos agem na vida dos sujeitos e eles internalizam informações e conhecimentos constantemente. Ao mesmo tempo, com a sua atividade e pensamento influenciam o meio ao seu redor.

Os sujeitos realizam ações externas que serão interpretadas por outros sujeitos de seu convívio, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos nas interações sociais. A partir de então, se torna possível para cada sujeito atribuir significados para suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos. Todas as funções superiores no desenvolvimento da criança ocorrem, primeiramente, no nível social, entre as pessoas, de forma interpsicológica, e depois no nível individual, no interior da criança, de forma intrapsicológica (VYGOTSKY, 2007).

Fatores externos são decisivos para o desenvolvimento da criança que precisa de direcionamento para a aprendizagem e para expandir seus conhecimentos em sua área de interesse. Ao aluno superdotado é essencial um ensino onde o professor, mediador do processo de aprendizagem, tenha capacitação para o atendimento desta criança. Por isto, o contexto social e cultural vai fazer a diferença na educação da criança com alto potencial para que suas potencialidades sejam desenvolvidas no âmbito escolar.

O desenvolvimento das potencialidades da criança superdotada pode ocorrer desde cedo, pois seu meio social e cultural faz parte de sua vida influenciando suas

ações e atitudes. Vale apontar que a aprendizagem se inicia nas interações sociais onde os sujeitos interagem e aprendem os sentidos e significados que cada elemento externo apresenta. O desenvolvimento infantil do gesto de apontar ilustra o processo de internalização de significados fornecidos culturalmente. Quando a criança tenta alcançar um objeto, estica a mão na direção dele, realizando um movimento que indica querer pegá-lo.

O gesto da criança é uma relação externa entre ela e o objeto a ser alcançado. Já, quando um adulto percebe esta cena que a criança deseja alcançar um objeto, é possível que ele reaja dando este objeto à criança, interpretando o movimento da criança com o significado: “eu quero este objeto”. Ao longo do tempo a criança vivencia experiências e incorpora o significado atribuído pelo adulto para alguma situação e compreende seu próprio gesto de querer alcançar um objeto durante seu desenvolvimento interpsíquico.

As funções psicológicas superiores ocorrem a partir das relações sociais entre o sujeito e outros indivíduos, neste sentido, Vygotsky (2007) expressa que o funcionamento psicológico tipicamente humano é social e histórico. Oliveira (2010) destaca que os elementos mediadores como signos, instrumentos e todos os elementos do ambiente humano incorporam significado cultural, e são adquiridos nas interações de cada grupo social. A cultura está impregnada na forma de pensar e agir. Por isto, o potencial criador se deriva de meios sociais e culturais no decorrer de seu desenvolvimento. Para Van Der Veer e Valsiner (2009), a linguagem é um importante instrumento cultural que transforma a mente da criança e modifica o seu pensamento, deste modo, os autores expressam:

O domínio dos meios culturais irá transformar nossa mente: uma criança que tenha dominado o instrumento cultural da linguagem nunca mais será a mesma criança outra vez (a menos que um dano cerebral reduza-a a um estado pré-cultural). Assim, pessoas pertencentes a culturas variadas pensariam, literalmente, de maneiras diferentes e a diferença não estava confinada ao conteúdo do pensamento, mas incluía também as maneiras de pensar. (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 246).

O desenvolvimento de cada indivíduo pode ser entendido somente à luz das práticas sociais e culturais. Para entender os aspectos sociais e culturais que envolvem o desenvolvimento dos sujeitos é essencial destacar a participação dos mesmos no meio onde estão inseridos e sua interação na transformação de sua realidade. Evidencia-se que o referencial histórico-cultural de Vygotsky tem a

finalidade de compreender a complexidade do desenvolvimento humano. Para Rogoff (2005)

O desenvolvimento humano é um processo cultural. Como uma espécie biológica, nós, os seres humanos, somos definidos em termos de nossa participação cultural. Somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais e para aprender uns com os outros. (ROGOFF, 2005, p.15).

A realidade vivenciada por cada sujeito é composta por um conjunto de sinais. O ser humano se constitui como ser social, cultural e simbólico por meio do símbolo que representa o modo como se percebe a própria realidade. Logo, a percepção da criatividade difere, assim como a realidade de cada pessoa. Aquilo que torna alguém criativo vai depender da compreensão que o sujeito tem ao perceber o ato de criar e inventar. A certeza do que se percebe se diferencia em cada sujeito e se confirma na constituição ou reconstituição da natureza semiótica. Dranka (2001) expressa

O que permite ao homem constituir-se como ser cultural e simbólico é o símbolo. O mundo é um conjunto de sinais. O homem não capta o real em si, mas os sinais, o simbólico. O que é simbólico para mim é simbólico para o outro. Nesse confronto, percebo como o outro percebe a realidade, dando-me segurança para ratificar o meu modo de ver. A certeza de que aquilo que eu percebo corresponde ao real em si, é confirmado pelo outro. Esta constituição ou reconstituição é de natureza semiótica, tendo como função de mediação o signo, a linguagem. (DRANKA, 2001, p. 5).

Um trabalho criativo se torna cada vez mais fundamental para o desenvolvimento humano, tanto cognitivo, como também emocional. Para isto, é preciso estabelecer metas e direcionar o potencial criador mediado por intervenções que propiciem o despertar da criatividade durante o processo de ensino e aprendizagem. A teoria Vygotskyana explica que o funcionamento psicológico se desenvolve com maior rapidez se houver uma mediação que trabalhe o potencial de cada sujeito de forma contínua e eficiente. A mediação é tão importante que é justamente a partir dela que as potencialidades e a imaginação se realçam e adquirem mais vida. Este processo de intervenção se explica com a ação de um elemento intermediário em uma relação mediada por este elemento. Oliveira (2010) expressa:

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembra-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

É preciso entender que é a partir da mediação do professor que se desenvolve um trabalho criativo e social. Quando o professor faz um trabalho direcionado à criatividade e deixa a criança superdotada ultrapassar seus limites no processo de ensino-aprendizagem sentindo satisfação em aprender, o ensino se torna algo prazeroso. No caso da criança superdotada, existe uma necessidade permanente em criar meios para potencializar suas altas habilidades em sua (s) área (s) de interesse em um ambiente estimulador de talentos e potencialidades.

2.1 A importância do brincar para o desenvolvimento da criatividade

Ao ensinar, a mediação do professor deve expandir os horizontes estabelecendo medidas educacionais onde a criança superdotada extrapola os limites padronizados pelo ensino. Neste sentido, imaginação, criação e invenção são aspectos a serem explorados e motivados para buscar o verdadeiro sentido de ensinar. A criança aprende muito brincando. Ao brincar suas maiores fantasias vêm à tona. A teoria vygotskyana centra o aspecto social e cultural de cada sujeito nas interações vivenciadas do dia-a-dia. No desenvolvimento infantil aborda o brincar a partir da compreensão de que é o social que fundamenta a ação na atividade lúdica da criança. O ato de brincar é tão importante que Vygotsky (2007) destaca que a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Leontiev (1994) salienta que é durante a brincadeira que acontecem as mais relevantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil, a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento durante a

vivência da criança. Neste sentido, Leontiev (1994) explica que na atividade lúdica cada criança pode descobrir muitas soluções e também consegue entender relações entre ela e seu entorno. Por meio da brincadeira, a criança é capaz de analisar seus limites e suas capacidades, também seria possível para ela comparar suas habilidades com outras crianças de seu grupo social. O brincar possibilita à criança a apropriação de códigos culturais e entender sua função social na sociedade. Leontiev (1994) expressa que as brincadeiras mudam no decorrer de diferentes faixas etárias. Depois que a criança se apropria da fala, os jogos de exercício aos poucos diminuem e dão preferência aos jogos simbólicos.

De acordo com Vygotsky (2007), as crianças buscam satisfazer seus desejos que na maioria das vezes não podem ser realizados de modo imediato. É por meio da brincadeira de faz de conta que a criança faz testes e vivencia as diversas funções existentes no seu meio social. Vygotsky (2007) destaca que a brincadeira, ainda que seja livre e não estruturada, apresenta muitas regras estabelecidas. Cada brincadeira é plena de regras, assim como o faz-de-conta, as brincadeiras apresentam regras que conduzem o comportamento de cada criança durante a ação lúdica. Para Vygotsky (2007), o brincar é fundamental para o desenvolvimento social e intelectual de cada criança, pois os processos de representação e simbolização a conduzem ao pensamento abstrato durante as brincadeiras que realiza. Por isto, é possível ressaltar que o brincar instiga a imaginação, a fantasia, vai além da razão e motiva a criança às vivências sociais prazerosas durante seu processo de ensino-aprendizagem e de forma criativa.

Vygotsky (2007) explicita a importância do brinquedo como domínio da atividade infantil essencial para o desenvolvimento. Este domínio ajuda na dimensão social, emocional e cognitiva, sendo um excelente apoio para o trabalho com a criatividade. O papel do brinquedo a que Vygotsky (2007) se refere está relacionado à brincadeira de faz de conta, pois neste momento a criança utiliza a imaginação ao brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, por exemplo, ou em outras situações onde a criança dá asas à imaginação e faz florescer sua capacidade criativa. Com a utilização do brinquedo a criança tem um comportamento mais avançado se comparado a atividades da vida real e, neste sentido, aprende a separar objeto de significado.

Oliveira (2010) explica que as ações do brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, proporcionando o desenvolvimento da criança. Na hora da brincadeira de faz de conta, a criança se expressa em um mundo imaginário, como no caso de brincar que está dirigindo um carro onde “a situação é definida pelo significado que a criança dá à brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes” (OLIVEIRA 2010, p 69).

Somente quando as crianças têm domínio da linguagem e começam a ter a capacidade de utilizar a representação simbólica é que elas apresentam condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes em sua realidade. É no brincar e no desenhar que a imaginação floresce e apresenta sentido e significado para a criança, neste momento de prazer e descontração, a criatividade se torna real para cada ato de expressão e liberdade artística. Tanto o brincar como o desenhar deveria anteceder o processo de desenvolvimento da linguagem escrita de cada criança. Vygotsky (2007) explica:

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (VYGOTSKY, 2007, p. 145).

Coelho e Pedrosa (2012) apontam que ao contrário da ideia errônea sobre a compreensão de brincadeira que serve somente para passar tempo e voltada para quem não tem o que fazer, é justamente por meio da brincadeira que as crianças se constituem como sujeitos, com um tipo de organização e funcionamento psicológico próprio de suas personalidades. Neste sentido, cada criança utiliza determinados meios de comportamento presentes em seu registro de competências, que “acontecem em cada fase de suas vivências e por meio das aquisições e modificações que sua microcultura impõe neste processo” (COELHO e PEDROSA, 2012, p. 57).

Wallon (1986) também afirma que a relação da criança com o meio é mediada pelo seu grupo de convívio. O meio social apresenta duplo valor para cada criança,

pois é seu meio ambiente, onde ela explora suas descobertas, e, ao mesmo tempo, é o meio de ação sobre outros meios ambientes que fazem parte de sua realidade. O tipo de intercâmbio que a criança cria com o meio social indica a consideração dos processos históricos da humanidade e é composto por um espaço psíquico que abrange as necessidades e desejos, direcionando a construção de uma vida de representação no seu meio social.

Coelho e Pedrosa (2012) salientam que a brincadeira de faz de conta é definido como uma atividade onde a criança é percebida em um universo importante às suas emoções, desejos e interesses. Segundo as autoras, este tipo de brincadeira revela suas interações com outras crianças, a forma como elas partilham e constroem sentidos e significados. Coelho e Pedrosa (2012) destacam algumas características da brincadeira de faz de conta, salientando sua importância para o desenvolvimento psicológico infantil, pois ao brincar de faz de conta a criança pode:

- Representar personagens no papel de mãe, pai, etc. criando sua própria fala durante a imitação, um script com regras para serem seguidas por quem participa desta brincadeira.
- Dar tratamento a objetos inanimados como se fossem objetos animados. Neste caso, a criança acaricia ou briga com sua boneca, isto vai depender do tipo de comportamento que sua boneca apresenta, claro que depende da imaginação da criança.
- Mudar seu ambiente físico conforme a atividade que pretende desenvolver. Neste exemplo, a criança define uma casa o espaço que delimita por outros objetos, como madeira, prateleiras, etc.
- Representar animais, usando o próprio corpo para apresentar as características do animal escolhido para a brincadeira.
- Transformar os objetos de sua posse em algo diferente daquilo que ele é na realidade. Exemplificando, a criança pode imaginar que um objeto é uma panela e interpreta a cena que está cozinhando. Tudo pode se transformar no objeto de seu desejo de acordo com sua fantasia e imaginação. (COELHO e PEDROSA, 2012, p. 58).

Ao utilizar de recursos de sua imaginação, a criança pode retomar sentidos e significados vivenciados no seu cotidiano durante as suas brincadeiras, e construí-los de forma que façam sentido ao seu processo interacional, a partir das interações com outras crianças. Para Vygotsky (2007), quando a criança brinca no contexto de faz de conta, ela subordina os objetos que possui e também sua ação ao campo do significado. Este acontecimento significa um avanço no desenvolvimento cognitivo,

influenciando também seu desenvolvimento social e emocional, pois na brincadeira seu modo de se comportar requer uma transformação radical de sua organização psicológica enquanto interage com outros sujeitos de seu meio.

Coelho e Pedrosa (2012) explicam que durante a brincadeira de faz de conta a criança substitui uma ação real por uma outra ação. As ações reais tornam-se subordinadas ao campo do significado. Os temas mais frequentes que a criança escolhe em suas brincadeiras estão vinculados a sua realidade e ao seu contexto histórico e cultural. O gesto da criança está associado à palavra do adulto com quem interage e que lhe confere significações determinadas nesta interação. O gesto infantil é significado pela palavra e também faz surgir um sentido para tal ação, este gesto que se manifesta a partir da ação da criança, pode ser considerado um indicativo de significações socialmente convencionais que são estabelecidas em seu meio.

Vygotsky (2007) expressa que a apropriação da criança das significações socialmente convencionais ocorre com a apreensão de sua interação com os contextos sociais e culturais onde estas significações surgem. Como já expressei, a palavra do adulto exerce uma função essencial na configuração do gesto infantil, estabelecendo sentidos que surgem na articulação da palavra com o gesto da criança. O gesto de apontar torna-se o precursor da capacidade de referir-se a alguma coisa por meio da fala. A referência ao objeto não ocorre em uma relação direta entre a palavra e o objeto desejado, mas por intermediação do adulto que interage com a criança, é partir deste momento que a palavra apresenta sentido para a criança. Gradativamente, a criança ao gesticular apresenta uma repetição da ação sobre o objeto e o nomeia pela ajuda do adulto que é mediador deste processo, a fala do adulto e a ação da criança se torna como um jogo que ocorre com a repetição da sequência da interação que se desenvolve em torno do objeto em questão.

Observa-se que os brinquedos são aliados fundamentais no desenvolvimento da criatividade na fase infantil. Há vivências que somente acontecem por meio das invenções e da imaginação que a criança expressa em suas brincadeiras. Vygotsky (2007) explica que se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, já que eles parecem ser elaborados quando as crianças começam a experimentar

tendências irrealizáveis (VYGOTSKY, 2007). A subjetividade da criança vai desenvolver-se a partir das interações que estabelece com seus parceiros nos contextos sociais. Na brincadeira a criança interpreta o personagem que está vinculado à sua imaginação. Conforme Benjamin (1984),

a criança quer puxar alguma coisa, torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se, torna-se ladrão ou guarda e alguns instrumentos do brincar arcaico desprezam toda a máscara imaginária (na época, possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio, autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto (BENJAMIN, 1984, p. 76-77).

Valsiner (2000) salienta que a brincadeira pode acontecer em diferentes ambientes que são estruturados conforme os sistemas de significado cultural de cada grupo social. A maioria das crianças descobre regras de brincadeiras que aprende em seu contexto cultural, com outras crianças que têm a mesma faixa etária ou com outras mais velhas. Geralmente as crianças superdotadas, por preferirem brincadeiras que apresentam desafios, buscam pares mais velhos que elas.

A brincadeira é uma atividade construída em cada meio cultural e social. É essencial que as crianças sejam motivadas a propor brincadeiras que têm relação com suas vivências, representam sua realidade. Neste sentido, a brincadeira representa o universo cultural da criança, possibilitando maior conhecimento sobre sua realidade, seus hábitos e costumes. O ato de brincar pode ser definido como uma atividade que proporciona o desenvolvimento global da criança, instigando a interação entre os pares, a formação de um sujeito reflexivo, e que possibilita autopercepção de suas limitações e de sua capacidade criativa.

Bach Jr e Stoltz (2014) também explicam que, para Vygotsky, o ato de brincar revela muitas questões importantes que estão interiorizadas na criança e que ela só expressa em suas brincadeiras. O brinquedo cria a zona de desenvolvimento proximal, sendo essencial para o desenvolvimento infantil. Posição semelhante é a de Rudolf Steiner, fundador da pedagogia Waldorf, que ressalta a importância da criança criar seu próprio brinquedo, pois “o mundo de fantasia infantil é vitalizado a partir da atividade da própria criança” (BACH JR e STOLTZ, 2014, p. 120).

Prestes (2010) explica que quando nos referimos à zona de desenvolvimento proximal não se está percebendo a importância da instrução como uma atividade que pode ou não proporcionar o desenvolvimento. Conforme Prestes (2010),

Vygotsky não afirma que a instrução pode garantir o desenvolvimento, mas ao ser realizada por meio de uma ação colaborativa, seja de um adulto ou entre pares, gera possibilidades para o desenvolvimento do sujeito.

Para Vygotsky (2007), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que pode ser criada pelo brinquedo, mas também por uma pessoa, conecta uma perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento infantil com uma perspectiva pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem. A ZDP se define como a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial, expresso por tarefas realizadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de desenvolvimento real, indicado nas tarefas realizadas de forma independente.

É notório que os alunos com altas habilidades/superdotação tenham expectativas de ter um professor capaz de instigar sua curiosidade em aprender, e que crie novas ZDPs, de modo que a sua prática pedagógica venha ao encontro de sua (s) área (s) de interesse e principalmente desperte vontade, desejo e interesse em aprender o que está sendo proposto. A existência de criatividade nas aulas irá depender de como a mediação docente é realizada e de que forma é integrada no ensino. A mediação do professor é justamente o elemento chave que irá fazer a diferença no ensino da criança superdotada, por isto, é fundamental que o docente realize suas práticas educacionais por meio de estilos de aprendizagem criativos e desafiadores.

Na ZDP, o professor, como principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, tem a oportunidade de criar meios de interação entre ele e os alunos e entre os próprios alunos, favorecendo o desenvolvimento das altas habilidades e da criatividade. É essencial que as crianças interajam entre elas. No caso de superdotados, é importante que tenham interação com seus pares com enfoque em sua(s) área (s) de interesse, pois por meio da proximidade e das interações pode existir um desejo maior pelo ensino. Em relação à ZDP, Vygotsky (2007) explica:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Assim, observa-se que a mediação docente é de suma importância porque por meio das práticas educacionais é que irão emergir os sentidos e significados dos alunos superdotados em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Isto quer dizer que se as práticas desenvolvidas forem realizadas em um ambiente que estimule a criatividade e desperte o interesse dos discentes em aprender, seria praticamente unânime o contentamento e satisfação destas crianças pela aprendizagem. Consequentemente, seus sentidos e significados poderiam estar relacionados ao seu desejo de aprender e vontade de investigar mais sobre sua(s) área (s) de interesse. Sendo assim, o professor tem em suas mãos a responsabilidade de enaltecer as potencialidades e talentos de seus alunos e fazer com que eles percebam o ensino como algo prazeroso. Seus sentidos e significados – ou seja, o que há de mais específico em cada um deles e o que há de mais geral – estarão vinculados à qualidade proposta pelo ensino.

CAPÍTULO 3 - A PEDAGOGIA WALDORF COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

Rudolf Steiner nasceu na cidade de Kraljevec em 1861 e faleceu em Dornach, na Suíça, em 1925. Foi responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe e trabalhou no Arquivo Goethe-Schiller. Goethe (2005) percebia a natureza como uma totalidade viva e orgânica, impregnada de espírito e não concordava com as ideias científicas de sua época, que consideravam o mundo natural como um mecanismo frio e sem alma, constituído apenas por matéria em movimento. Para Goethe, a arte é provavelmente a mais eminente forma de expressão, por não apresentar qualquer matéria a ser subtraída. A arte constitui forma e teor, eleva e enobrece o ser humano ao expressá-la em suas diversas possibilidades de representação. Steiner (1988, 2003, 2012) defendeu as ideias de Goethe, concordava que não existia fundamento em separar o saber oculto do saber científico, pois tanto um como outro se completam e esclarecem questões importantes que nem sempre são desvendadas pela ciência.

Steiner fez doutorado em Filosofia, foi educador, artista e defensor da sensibilidade humana, fundou a Pedagogia Waldorf no ano de 1919, em Stuttgart. Esta Pedagogia apresenta seus fundamentos centrados na liberdade de cada ser humano em agir, sentir e pensar. Veiga (2012, 2014, 2015) explica que a educação Waldorf baseia-se na tentativa de fundamentar o ensino e aprendizagem em uma visão holística do ser humano. “This holistic approach aims at addressing the non-physical aspects of the human, and sees these as being equally relevant for pedagogical action as is the physical” (VEIGA, 2015, p. 23). Veiga (2015), Randoll e Peters (2015), Stoltz e Weger (2015), Bach (2015) expressam a importância da Pedagogia Waldorf para um ensino de qualidade que visa a atender os discentes de forma integral. Assim como Piske e Stoltz (2014) destacam que, para a Pedagogia Waldorf, a natureza e o universo, os desenvolvimentos cognitivo, emotivo e volitivo formam uma unidade, não existe exclusividade no que tange à intelectualidade porque o objetivo fundamental está em ressaltar que cada indivíduo é percebido como um ser integral em todas as dimensões do desenvolvimento.

Steiner (2003) inspirou-se na abordagem científica de Goethe, reconhecendo por meio de Goethe a personalidade de modo pensante que torna possível a

unidade da realidade do eu. Goethe (2005) explicou que a essência do conhecimento encontra-se nos objetos, porém, esta essência é deposta pela alma do ser humano. Em consequência, a percepção sensorial passa a ser simples ilusão e o eu autoconsciente se encontra separado pela experiência subjetiva. Bach Jr (2012) destaca:

Steiner (1955, p.601) reconhece em Goethe a personalidade cujo modo pensante tornou factível a unidade da realidade no eu. Goethe, em suas abordagens científicas, transcendeu a noção de que a percepção sensorial é mera ilusão e de que o eu autoconsciente estaria isolado em sua experiência subjetiva. Ele superou também a noção que o sensorial é real em si e a tarefa científica seria reproduzir internamente o que a mente encontra lá fora. A essência está nos objetos, mas ela é destituída pela alma humana. É esta quem estabelece a aparência. (BACH JR, 2012, p. 35).

Bach Jr (2012, p. 12) ressalta que o pensamento antroposófico da Pedagogia Waldorf abrange “dimensões afetivas e volitivas no desenvolvimento infantil, por influenciar de alma o ensino e por expandir as relações humanas com um enfoque espiritual”. A Pedagogia Waldorf não reduz a vida à aplicação de equações, às considerações unilaterais do que é somente sensorial; pelo contrário, a Pedagogia Waldorf está para além do aspecto sensorial aprofundando um conhecimento mais amplo e espiritual. “A espiritualidade aqui referida remete-se a uma dimensão do profundo humano, uma nova experiência e vivência do ser, adequadas a este momento” (BACH JR, 2007, p. 11).

A Pedagogia Waldorf apresenta como base a Antroposofia, esta filosofia de vida que significa sabedoria humana, une pensamentos científicos, artísticos e espirituais e está relacionada à mais íntima constituição humana quanto a si mesmo e às suas relações com o universo e a natureza. A Antroposofia ou ciência espiritual, compreende o ser humano nos aspectos físico, psicoemocional, anímico e espiritual (STEINER, 2000a, 2012).

Steiner (1997, 2000a, 2005) indica que um dos importantes aspectos da Antroposofia baseia-se em conceber o ser humano e o restante da natureza como seres que apresentam composições físicas e espirituais. Por meio desta filosofia é possível compreender o aspecto espiritual como uma realidade que pode ser reconhecida assim como a realidade material e este aspecto influencia diretamente

no mundo sensório recebendo influências deste como consequência desta inter-relação. Keim (2014) explica que Steiner define a educação como “processo de interação social que tem como foco alcançar a dimensão imaterial da pessoa, na perspectiva dela ampliar sua capacidade de agir a favor da dignidade e emancipação da vida” (KEIM, 2014, p. 193).

Acerca de suas obras, de 1902 até o fim de sua vida, Rudolf Steiner escreveu cerca de 40 livros e realizou aproximadamente 6.000 palestras propagando o conhecimento da Antroposofia, também denominada de Ciência Espiritual (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2017).

Atualmente, há no mundo 1080 escolas Waldorf e 1848 Jardins de Infância. No Brasil, há 30 escolas Waldorf e 62 Jardins de Infância. (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2017).

Uma destas escolas está situada na cidade de Curitiba¹. Dentre as áreas de conhecimento contempladas por Steiner, pode-se citar: a Medicina, a Agricultura, a Economia, a Arquitetura, a Farmacologia, a Arte e a Educação.

Dentre outras pedagogias, a Pedagogia Waldorf chama à atenção por focar no desenvolvimento integral humano e por seu caráter transdisciplinar levar ao ensino inovador. Espírito Santo (2008) ressalta que a Pedagogia Waldorf pode ser considerada como pioneira em proporcionar uma prática transdisciplinar, desenvolvida com base na vivência criativa. O ensino Waldorf busca atender a todas as etapas do desenvolvimento infantil, a equipe docente dedica-se em fazer deste ensino uma arte que eduque a criança de forma integral, envolvendo o fazer, o sentir e o pensar.

No caso de crianças superdotadas, suas potencialidades podem ser desenvolvidas como um todo, elas praticam as mesmas atividades que crianças de seu grupo, não há um ensino específico e não se incentiva a aceleração de série. O foco deste ensino está na interação entre as crianças e no seu desempenho que a torna livre para fazer suas atividades com autonomia.

Pressupõe-se que a criança superdotada, ao estar inserida no ensino Waldorf, não deve apresentar grandes dificuldades, pois o método pedagógico

¹ Esta informação provém da lista oficial de escolas e Jardins de Infância Waldorf e pode ser constatada no site: <http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf>. Neste site constam os nomes e endereços de todas as instituições Waldorf que foram mencionadas nesta Tese. Acesso em: 28/02/2018.

utilizado é amplo e procura envolver os sentimentos, as emoções e também o desenvolvimento cognitivo, além disso, o currículo é planejado para atender às diversas etapas do seu desenvolvimento, favorece a extensão total das potencialidades de cada criança, e trata do desenvolvimento infantil como um todo buscando despertar e enaltecer todas as capacidades em todas as etapas.

É possível que a criança superdotada, quando inserida neste ensino, possa tornar-se um sujeito com cultura ampla, um ser humano bem informado sobre o mundo e sobre a história da humanidade, tendo acesso a variadas habilidades práticas e artísticas, apresentando reverência e contato constante com a natureza, agindo com iniciativa e em liberdade de expressão concernente a diversos assuntos. Por tratar-se de um ensino completamente criativo, a criança superdotada pode desenvolver sua criatividade de forma ampla e contínua.

O ensino Waldorf considera todas as crianças com características próprias e respeita suas especificidades, valorizando suas potencialidades e talentos, ressaltando que o crescimento e o desenvolvimento humano não acontecem de modo linear e, conseqüentemente, não podem ser medidos e nem compreendidos em uma mesma vertente. O objetivo principal do Ensino Waldorf é educar para a liberdade, estimulando o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e criatividade de cada criança, promovendo amor pela aprendizagem, interesse por diversas áreas, e a curiosidade constante em realizar descobertas.

3.1 O trabalho da pedagogia Waldorf no estímulo do potencial criador e da sensibilidade docente e discente

A pedagogia Waldorf enfatiza a importância da prática educacional que envolve um ensino onde emergem aspectos fundamentais como: a criatividade, a imaginação e fantasia. A criatividade, conforme Rudolf Steiner, pode ser considerada como fenômeno natural importante ao ser humano, parte da sua própria estrutura e função da consciência de cada sujeito. "Creativity is a natural phenomenon, part of the very structure and function of consciousness" (ADAMS, 2014, p. 69).

Van Alphen (2011) explica que Steiner descreve a imaginação como algo que emerge da percepção. A imaginação é a capacidade de imaginar algo na mente

apresentando relação a um fenômeno do mundo físico ou experiência humana, como a psicológica, mítica, espiritual ou filosófica.

Já a fantasia, pode ser considerada como a implantação de entidades naturais às quais características culturais são adicionadas. “Fantasy can be seen as deploying natural entities to which cultural characteristics are added, such as in the story of Peter Rabbit, where a natural creature is endowed with human speech and clothing” (VAN ALPHEN, 2011, p. 19).

O ensino Waldorf promove um ambiente estimulador para a criança desenvolver suas capacidades de forma geral, como também suas altas habilidades pela sua amplitude e reconhecimento do potencial criador, estando em consonância com as características da criança superdotada que é considerada muito curiosa, apresenta espírito investigativo, além disso, suas dificuldades sociais e emocionais podem ser atendidas, pois este ensino favorece a interação com outras crianças e envolve seus sentimentos e suas emoções em variadas atividades artísticas, como: o desenho, a pintura, a música, o canto, modelagem com argila, o teatro, dentre outras atividades. O ensino Waldorf também contempla o trabalho com alunos com necessidades especiais¹.

A relação entre estética e ética é proposta no ensino como base para o desenvolvimento pleno de cada sujeito. A estética contempla a sensibilidade quanto ao fazer, o compor e o realizar. A ética, por sua vez, conduz à integridade e ao respeito mútuo no agir e no pensar.

Para Schiller (2013, p.46), “a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, [...] porque desperta para a própria melhora do conhecimento”. É fundamental que a criança tenha experiências estéticas para aprimorar a sensibilidade artística e a moral a partir do sentimento que contempla o que é belo no sentido filosófico.

Caminha (2008) explica que por meio da beleza o sujeito sensível é conduzido à forma e o homem espiritual é reconduzido à matéria. “Somente a beleza

¹ De acordo com informações do site da Federação das escolas Waldorf no Brasil: <http://www.fewb.org.br/>, há escolas com equipamentos especializados para crianças com necessidades especiais. É possível destacar algumas escolas: Travessia, Parsifal e Casa do Sol, na cidade de São Paulo. Rudolf Steiner também trabalhou em prol de pessoas com necessidade especiais durante um longo período, inaugurando a Educação Terapêutica (‘Pedagogia Curativa’), adotada nas escolas e comunidades de adultos baseadas na Antroposofia. Para maiores esclarecimentos e endereços, é importante visitar o site da Federação de Pedagogia Curativa no Brasil: www.pedagogiacurativa.org.br.

nos conduz a um estado intermediário que comporta, ao mesmo tempo, sensibilidade e pensamento” (CAMINHA, 2008, p. 116). A estética concilia o dualismo essencial do ser humano constituído de natureza e de cultura.

Conforme Jimenez (2000), a estética revela a história da sensibilidade, do imaginário e dos discursos que valorizam “o conhecimento sensível dito inferior, como contraponto ao privilégio concedido, na civilização ocidental, ao conhecimento racional” (JIMENEZ, 2000, p.25).

Caminha (2008) destaca que o impulso sensível parte da existência relativa ou da natureza sensível do homem. Por meio da sensibilidade, o ser humano expressa a realidade sensível ao necessário que tem morada no seu interior. “É por esta razão que o objeto do impulso sensível é a “vida”, percebida pelas impressões sensíveis” (CAMINHA, 2008, p. 110).

Para Duarte Jr (2002, 2010, 2012) a experiência estética abrange uma amplitude de possibilidades de expressão por proporcionar autonomia no fazer, no compor e no realizar. Esta experiência vai além do mundo real, possibilitando uma visão global de um universo onde estamos inseridos e estamos em desenvolvimento contínuo (DUARTE JR, 2002). Conforme Duarte (2002)

Na experiência estética o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação (DUARTE JR, 2002, p.91).

Para Steiner (1996, 2012), a educação estética é considerada como fundamento central de sua Pedagogia, destacando a arte como principal mediadora da educação Waldorf. Steiner (1997) indica que a pedagogia não pode ser uma ciência, mas deve ser considerada uma arte. Schiller (2013) define a Arte como uma das premissas que proporciona a vivência de cada sujeito, sua percepção e capacidade criativa no que concerne a uma consciência do eu, do outro e do meio.

Conforme Schiller (2013), a arte é filha da liberdade que é gerada pela necessidade do espírito. O caminho da beleza conduz à liberdade. Tanto a arte

como a ciência estão relacionadas ao que há de eterno e necessário na constituição humana. O Belo está para além da limitação, pois se trata de infinitude, não é exclusão de certas possibilidades, pelo contrário, é a inclusão absoluta de todas. O encontro com o que é belo transcende a capacidade humana de entender tal sensibilidade ao se deparar com uma obra artística (SCHILLER, 2013). No momento em que apreciamos o Belo e temos a experiência estética é que nossa sensibilidade se revela, pois apenas no estado estético é que o ser humano é forma viva. Schiller (2013) destaca

Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo. (SCHILLER, 2013, p.73).

Para Bach e Stoltz (2014), Bach (2010, 2012, 2015), a conexão entre a dimensão científica e a dimensão artística em Steiner é de grande importância para alicerçar as questões do eu em desenvolvimento. As escolhas que realizamos estão para além de explicações que reduzem o nosso saber, assim como a sensibilidade que provém da experiência estética e do contato com a arte nasce e floresce indo além da experiência sensorial. “O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais” (DUARTE JR, 2002, p.126).

Stoltz e Weger (2012) observam que, para Steiner, o propósito da arte e da ciência está em superar o aspecto sensorial por meio do espiritual. A definição de arte pode ser entendida por meio de abordagens humanistas e sociológicas ou a partir das interações entre estas abordagens. Tanto na arte, como na ciência, a cognição implica em um processo ativo de produção do sujeito, que implica na ascensão da casualidade para a necessidade. Tanto a ciência como a arte buscam o infinito. “A arte está relacionada à criatividade, expressão de sentimentos, transcendência, transformação, comunicação, conhecimento, e integração” (STOLTZ e WEGER, 2012, p.140).

A arte, na educação, não está relacionada às práticas aleatórias, pelo contrário, “ela acontece como um caminho para expressividade, a sensibilidade, o senso estético e o respeito mútuo entre os seres humanos” (ROMANELLI, 2008, p.

18). Durante a educação infantil, é importante que o professor enfatize práticas artísticas que envolvam um ensino criativo e vivo e que provoque a curiosidade na criança. “Isso exige que haja uma relação viva do professor, do educador com a criança, não um relacionamento morto que acontece por meio de conceitos pedagógicos mortos” (STEINER, 2005, p. 39).

O caráter artístico exprime o enobrecimento da realidade. “Ele trabalha no sentido de tornar o seu material, que se encontra sempre num determinado estado, algo mais próximo do belo idealizado”. (BACH JR, 2012, p. 17).

Conforme Schiller (2013), as leis da arte estão para além de formas mutáveis de um gosto de época contingente e frequentemente degenerado, “mas no que há de necessário e eterno na natureza humana, nas leis originárias do espírito” (SCHILLER, 2013, p.143). A arte torna o ser humano integral, perpassando pela materialidade da realidade em todas as suas extensões, podendo levar cada sujeito à realização e transformação da natureza por meio da autonomia e liberdade. Neste sentido, Veiga (1994) aponta:

O homem não existe para retornar a uma unidade perdida, mas sim para conquistar uma autonomia antes inexistente que, a partir da alienação e fragmentação da vida terrena, tenta conquistar uma nova plenitude. Essa plenitude não permite o abandono do mundo; exige a sua transformação. A arte, em todas as suas extensões, é, nesse sentido, o caminho da realização do homem e da transformação da natureza como suporte da liberdade humana (VEIGA, 1994, p.154).

Piske e Stoltz (2014) destacam que a arte pode ser fundamental para o desempenho escolar da criança com alto potencial, possibilitando-a vivenciar sensações e representações de imagens que a fazem crescer em seu desenvolvimento mental e principalmente emocional. Neste sentido, ela poderá desenvolver suas altas habilidades e se sentir motivada pelos meios artísticos que seu professor lhe ensina e ser tomada pela satisfação de criar sua própria forma de aprender, agindo com autonomia.

A integração da ciência com a arte pode representar uma interessante forma de trabalhar com os sentimentos e emoções de crianças superdotadas que, muitas vezes, apresentam uma sensibilidade exarcebada, autocobrança excessiva, ansiedade aguçada, dentre outras dificuldades socioemocionais que podem surgir durante o processo de ensino-aprendizagem (KANE e SILVERMAN, 2014;

SILVERMAN, 1993; BAHIA e TRINDADE, 2013, 2014; BESANÇON, M. e LUBART, 2008; PISKE, 2013a; PISKE e STOLTZ, 2014; MIRANDA e MORAIS, 2014; ALENCAR, 2014).

A arte se expressa em um ambiente dinâmico e eficiente para o desenvolvimento da criatividade e é em sua essência o caminho que possibilita ter acesso à vivência dos sentimentos e emoções mais nobres. Para Quintás (1992) o meio ambiente onde o ser humano está inserido não está constituído por objetos justapostos, mas por âmbitos integrados. “É este meio ambiente cheio de eficiência, dinamismo e sentido que a arte encarna e revela” (QUINTÁS, 1992, p. 19).

Carlgren e Klingborg (2006) explicam que uma das formas de trabalho com a arte, no ensino Waldorf, abrange a Eurytmia ou arte do movimento. A Eurytmia, elaborada por Rudolf e Marie Steiner, pode ter caráter cênico, pedagógico ou terapêutico. Esta arte busca tornar visível a música e a fala, contempla os temas do currículo, trabalhando com as formas geométricas, a rima, a métrica, histórias dentre outros assuntos, possibilitando uma maior autodisciplina, concentração e a sensibilidade em ver as coisas, em tocá-las, senti-las e interagir com o mundo exterior. Esta arte do movimento possibilita a alteridade, a sensibilidade e respeito ao outro, respeito às suas diferenças, autorregulação ou domínio próprio no agir, no pensar, no falar. Além disso, a arte propicia “a concepção do outro e do fenômeno da alteridade em Steiner, pois fundamenta-se na distinção do intelecto analítico (racionalidade) do intelecto produtor (pensar intuitivo) de Goethe” (VEIGA, 2010, p. 38).

Para Steiner (2000a, 2012), o verdadeiro ensino abrange o despertar de habilidades, a capacidade de pensar e refletir de maneira clara, crítica e reflexiva de vivenciar e compreender os fenômenos universais, de reconhecer o que é belo, bom e verdadeiro. Neste sentido, Steiner se aproxima de Merleau-Ponty, quando expressa que tanto o que vemos de concreto quanto o que nos é sensível têm importância para a ciência, tanto o que percebemos como útil ao nosso entorno e ao que é subjetivo tem relação com nossos sentimentos e emoções. Conforme Merleau-Ponty, (2004)

O concreto e o sensível conferem à ciência a tarefa de uma elucidação interminável, e daí resulta que não se pode considerá-los, à maneira clássica, como uma simples aparência destinada a ser superada pela inteligência científica (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 7).

3.2 Aspectos fundamentais no ensino Waldorf

A afetividade, o desenvolvimento socioemocional, o despertar de sentimentos e o trabalho com a criatividade da criança são fundamentais no ensino Waldorf. “A dimensão da emoção se manifesta pelo prazer e pelos sentimentos, os quais são representados simbolicamente pela pelve, caracterizando uma dimensão de fecundidade” (KEIM, 2015, p. 90).

O conhecimento científico se une ao aspecto emocional por meio de atividades embasadas na natureza, na relação da criança com o mundo natural, no desenvolvimento infantil com atividades artísticas que possibilitam a expressividade e autonomia durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nas Escolas Waldorf atribui-se grande valor ao fato de que aos conhecimentos científicos se une o componente emocional: os animais e as plantas são mostrados de uma forma tão viva e compreensível, nas suas formas de vida e nas suas inter-relações com os seus ecossistemas, que o aluno se sente afetado emocionalmente (UNESCO, 1994, p. 65).

Atividades com imagem, contos de histórias, teatro, dentre outras que instiguem a imaginação da criança, podem possibilitar um melhor desempenho do aspecto afetivo e cognitivo infantil, para o controle dos sentimentos e das emoções, integrando no ensino inter-relações entre a criança e as outras de seu grupo, como também da criança e da equipe docente. Bach (2007) ressalta que na Pedagogia Waldorf o trabalho realizado com imagens apresenta uma ambivalência, “tanto elas são dirigidas para o conhecimento, como base para o desenvolvimento do intelecto, quanto para o desenvolvimento afetivo” (BACH JR, 2007, p. 153).

Steiner (1988, 2012) considera o cultivo da vontade e do desenvolvimento social e afetivo de suma importância para que exista uma boa educação, pois somente a partir da afetividade é que se cria, se produz, se transforma. Neste caso, é importante que a equipe de professores mantenha um olhar sensível ao interagir com seus alunos, apresentando uma educação volitiva e emotiva.

Na educação e no ensino do futuro, deverá ser atribuído um valor muito especial ao cultivo da vontade e da vida afetiva. Mesmo aqueles que não cogitam de uma reforma do ensino e da educação afirmam a necessidade de se dar especial consideração à educação volitiva e emotiva (STEINER, 1988, p.52).

Existe uma necessidade educacional que não está somente baseada no aspecto intelectual, mas no ser humano integral, que pensa, sente e deseja. Esta necessidade condiz aos sentimentos e emoções de cada sujeito. Marin (2007) destaca que as “dimensões não puramente intelectivas do humano, a necessidade de re-ligação entre razão e emotividade, imaginação e esteticidade é um fenômeno presente nos dias atuais”. (MARIN, 2007, p. 111).

Apesar de não ter se voltado aos procedimentos no ensino à criança com altas habilidades/superdotação (AH/SD), Steiner (1996, 2012) valoriza e ressalta a importância da afetividade, das emoções e do sentimento durante a aprendizagem, assim também estudos da área das AH/SD apontam a relevância de um atendimento que possa suprir as necessidades socioemocionais da criança superdotada (HOLLINGWORTH, 1942; SILVERMAN, 1993; KANE e SILVERMAN, 2014; PETERSON, 2003; ALENCAR, 2007a; 2014; PISKE, 2013a, 2013b, 2013c; PISKE e STOLTZ, 2012, 2013, entre outros).

A sensibilidade é um aspecto essencial que dá sentido ao conhecimento. Schiller (2013) explica que o caminho para o desenvolvimento intelectual tem que ser aberto pelo coração. “O papel da afetividade, vinculado ao processo de educação e à cognição, está no embasamento e cultivo de valores de relação com o fenômeno da vida” (BACH JR, 2010, p. 279). Para além da averiguação empírica e lógica da ciência, está um ensino que une a afetividade com a racionalidade, pois ambas apresentam extrema importância para que haja uma educação com proposta de desenvolvimento integral da criança. Conforme Morin (2005, p. 121), “a vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário”. Quer dizer, não há desenvolvimento cognitivo eficiente se não for a partir de uma atitude afetiva, de um ensino que integre a emoção de aprender e realizar o que é apropriado pelos sentimentos.

Os sentimentos se afloram pela estimulação no processo de invenção e criação de algo novo. Stoltz (2010a) aponta a importância da estimulação da capacidade de criação espontânea culminando na “produção de um todo novo e significativo para o sujeito e a interação verbal retomando o que foi feito a partir da reflexão sobre a criação e a vida do sujeito” (STOLTZ, 2010a, p. 177).

Os sentimentos são tocados pelo que há de belo. O belo contagia plenamente a alma por um estímulo que transcende o aspecto sensorial. Para Dufrenne (2002, p. 26), “O belo não estimula como um estímulo qualquer, ele inspira, mobiliza a alma inteira e a torna disponível”. Marin (2007) explica que cada sujeito é inclinado emocionalmente ao belo. A sensibilidade humana provém da beleza que lhe é conferida ao presenciar uma obra artística, um estado estético que ocorre na proporção e na medida que envolve cada sujeito ao vivenciar o que é belo. “Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível”. (SCHILLER, 2013, p. 87).

O ser humano apresenta a necessidade da contemplação que o une ao aspecto estético da arte, da beleza contida nas expressões artísticas. O belo, contudo, não deve carecer de matéria, não está num nível de abstração que nos impossibilita a experiência intencional. Henriques (2008) explica que a experiência estética expressa que há em toda experiência um amálgama de objetividade e de subjetividade. “A obra de arte permanece como irredutível referência objetiva, mas liga-se duplamente à subjetividade” (HENRIQUES, 2008, p. 72).

A inovação, a criatividade e a alteridade estão relacionadas à experiência estética que leva cada ser humano a ter vivências inovadoras. Reis (2011) explicita que a experiência estética possibilita ao ser humano o contato com “a alteridade, com o diferente, com o inesperado, com o novo, engajando o sujeito em uma forma de percepção diferente da cotidiana, uma percepção sensível e criativa” (REIS, 2011, p. 85).

A experiência estética diz respeito à nossa percepção, constituindo-se a sensibilidade de cada ser humano mediante uma obra. Conforme Dufrenne (2002) nenhum ser humano pode duvidar que a experiência estética esteja relacionada primariamente à sensibilidade [...] “Nós nos confiamos sempre ao veredicto da sensibilidade: o criador para julgar a obra acabada; o espectador para julgá-la bela” (DUFRENNE, 2002, p. 90).

Quando se trata da experiência estética, Reis (2011) destaca que “o ser humano pode ser o autor da obra como também seu espectador, e “uma análise fenomenológica completa da experiência estética deveria seguir ambas as direções: investigar o fenômeno da criação e o da recepção estética” (REIS, 2011, p. 78). O

prazer estético provém da sensibilidade em perceber o que é belo em harmonias que estão contidas na arte que é a forma suprema da expressão. “É no próprio sensível, no próprio ato de perceber, que reside o prazer estético: na percepção direta de harmonias e ritmos que guardam, em si, a sua verdade” (DUARTE JR, 2002, p.91). “O estado estético é uma disposição mental nova, quando vem à existência é por uma questão de afirmação da humanidade do sujeito” (BACH JR, 2012, p. 21). A sensibilidade e a razão são simultaneamente ativas no estado estético que pode ser considerado de determinabilidade real e ativa no processo de criação. Para Schiller (2013),

A mente, portanto, passa da sensação ao pensamento mediante uma disposição intermediária, em que sensibilidade e razão são simultaneamente ativas e por isso mesmo suprimem mutuamente seu poder de determinação, alcançando uma negação mediante uma oposição. Esta disposição intermediária, em que a mente não é constrangida nem física nem moralmente, embora seja ativa dos dois modos, merece o privilégio de ser chamada uma disposição livre, e se chamamos o físico o estado de determinação sensível, e lógico e moral o de determinação racional, devemos chamar estético o estado de determinabilidade real e ativa. (SCHILLER, 2013, p. 98).

Conforme Dufrenne (2002) “o objeto belo nos envolve e nos emociona mais imediatamente do que qualquer outro objeto, porque ele é, ao mesmo tempo, sensível e significativo: nesta experiência incomparável o sensível revela em lugar de ocultar” (DUFRENNE, 2002, p. 37). A obra de arte expressa a subjetividade do artista e do espectador durante sua experiência estética. O objeto estético revela a alma do artista em sua composição e transposições intersensoriais. Dufrenne (1967) aponta

É pelo corpo que há uma unidade do objeto estético, e particularmente das obras compósitas como a ópera ou o ballet, que fazem apelo a diversos sentidos ao mesmo tempo [...] a unidade de sua expressão não poderá ser compreendida senão sob a condição de que a diversidade do sensível esteja primeiramente unida num *sensorium commune*: o corpo é o sistema sempre já estabelecido de equivalências e transposições intersensoriais, é por ele que há uma unidade dada antes que a diversidade (DUFRENNE, 1967, p. 426).

O estado estético está ligado à fantasia de cada ser humano, que por sua vez, também está relacionado à capacidade de criação, invenção e transformação.

“A fantasia humana atua como capacidade criadora sem os impeditivos ou limites externos” (BACH JR, 2012, p. 24). “Nas asas da imaginação o homem abandona os limites estreitos do presente, em que o encerra a mera animalidade, para empenhar-se por um futuro ilimitado” (SCHILLER, 2013, p. 115).

A capacidade criadora está relacionada ao construir a partir do que já existe e transformar a realidade em um processo contínuo de criação, invenção, mudança e superação. O ato de criar permanece na busca de novas possibilidades, novos valores, de contrariar a simples transmissão de conhecimento, o que é imposto se torna insignificante ao processo de inovação. Educar é fazer emergir no ensino as características lúdicas e estéticas propostas em uma educação criativa. Semelhante a Rudolf Steiner, Duarte (2002) aponta

Assim na multiplicidade de sentidos de nossa cultura, o educando somente pode apreender e aprender aqueles que auxiliem-no a compreender-se. Em contato com os sentidos em circulação, a capacidade criadora crítica para compreendê-los e selecioná-los é o fator central para que a aprendizagem ocorra. E nisto reside a capacidade criadora: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de nossos valores, dentre os inúmeros provenientes da estrutura cultural, educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato. O ato de valoração e significação somente se origina na vida concretamente vivida; valores e significados impostos tornam-se, portanto, insignificantes. A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas (DUARTE, 2002, p.61).

Steiner (1996, 2009, 2013) afirma que o trabalho pedagógico abrange o saber esotérico e artístico transcendendo o campo da mera metodologia tradicional. Conforme Romanelli (2008), cada ser humano tem a necessidade existencial de criar e de se comunicar para desenvolver suas habilidades. Criar, organizar, ordenar, configurar, são ações que fazem parte da coerência humana. O processo de criação acontece no âmbito da intuição, apesar de se integrar na experiência racional, apresenta origem intuitiva.

A atividade humana mais transcendente que existe é a criatividade (STEINER, 1996, 2015). A criatividade está relacionada ao conhecimento amplo da mente, da alma e do espírito, ultrapassa os limites da razão para além do sensorial. “Steiner pressupunha contemplar, com muita clareza, as formas espirituais que dão continuidade à aparência sensível do ser humano, e que inexoravelmente lhe orientaram a existência” (SILVA, 2010, p. 101). Steiner (2006) expressa

Diante de minha alma se erguia uma visão espiritual que não se baseava num obscuro sentimento místico. Ela transcorria muito mais numa atividade espiritual plenamente comparável, em transparência, ao pensar matemático. Eu me aproximava da disposição anímica que me permitia acreditar poder considerar legítima, também diante do foro do pensamento científico, a concepção do mundo espiritual que trazia em mim (STEINER, 2006, p.70).

Steiner (1996) ressalta que a ciência espiritual, a Antroposofia, nos ensina a existência de outros mundos, porém o ser humano somente poderá compreendê-los ao desenvolver certos sentidos

Assim como o cego, embora se encontre no meio de cores e de luz, não as pode perceber por falta de um órgão adequado, a Ciência Espiritual ensina que existem muitos mundos ao redor do homem, e que este poderá percebê-lo se, para tal, desenvolver os órgãos necessários (STEINER, 1996, p. 14).

Na época em que vivemos, o aspecto sensorial é ressaltado como base do conhecimento, enfatizando as impressões sensoriais, por outro lado, a ciência espiritual está para além do que se pode tocar, sentir e ver. Steiner, (1996) aponta:

Nunca se insistirá o bastante sobre essa diferença entre a Ciência Espiritual e a ciência corrente em nossa época. Esta última considera a experiência sensorial como base de todo conhecimento, julgando incognoscível: conclusões e deduções das impressões sensoriais, declinando tudo o que a estas transcendem, sob a alegação de que ultrapassaria os limites do conhecimento humano. Para a Ciência Espiritual, semelhante atitude se iguala à de um cego que só quisesse admitir o que pudesse ser apalpado ou deduzido logicamente de sensações táteis, rejeitando como transcendentem à capacidade cognitiva humana os relatos de um indivíduo dotado de visão (STEINER, 1996, p.13).

Cada ser humano é dotado de capacidade infinita, possuindo disposição para a divindade e para ultrapassar suas limitações. Se, por um lado, não sentirmos e não desejarmos, somos considerados vazios, por outro lado, ao apenas sentirmos e desejarmos algo, somos considerados mundo. É preciso darmos sentido à disposição que trazemos no íntimo de nosso ser. Para Caminha (2008),

O homem é ao mesmo tempo finito e infinito. É por essa razão que ele possui uma disposição para a divindade. Segundo Schiller, o caminho para a divindade, que nunca será alcançado na sua plenitude, é marcado pelos sentidos. De um lado, enquanto o homem não sentir e não desejar, ele será apenas capacidade vazia ou pura forma. Por outro lado, enquanto apenas

sentir e desejar, ele será apenas mundo. Nesse sentido, para não ser apenas forma, é preciso que o homem dê realidade à disposição que traz em si mesmo; para não ser apenas mundo, é necessário que o homem dê forma à matéria (CAMINHA, 2008, p. 110).

Para Steiner (1996, 2012), todo conhecimento realizado pela experiência sensorial ou de natureza espiritual se desenvolve por meio de interações. Nenhuma criança se desenvolve sozinha, assim como nenhum professor se realiza sozinho em sua atividade docente. “A verdadeira interioridade do homem não surge na solidão vazia do monólogo [...] mas na relação dialógica que corresponde a uma vontade de criar em comum âmbitos de convivência” (QUINTÁS, 1992, p.23).

A inovação e a criatividade devem ser trabalhadas na arte de ensinar. Inovar é tão importante quanto saber que se continuarmos só com o espírito conservador, não será possível transformar o meio em que estamos inseridos. “É preciso educar por meio da imaginação, intuição e inspiração que se traduzem em ferramentas básicas como práticas no cotidiano docente para cultivar as faculdades anímicas da criança” (ROMANELLI, 2008, p. 17). Criar, inovar, transformar, são ações imprescindíveis e que devem ser contínuas no ensino Waldorf, por outro lado, também há reflexão sobre o que deve ser conservado. Bach Jr (2012) explica:

Nenhum professor se realiza sozinho na escola Waldorf. Articular a inovação individual com a inovação dos outros, lembrando que ambos também sempre conservam algo, é uma arte dialógica para a identidade de cada comunidade escolar. O encontro entre conservadores e renovadores é a possibilidade de criar uma dialogicidade maiêutica, que no exercício de consciências - que buscam trajetória evolutiva - podem aprender no reconhecimento mútuo a Pedagogia Waldorf que precisa nascer todos os dias. Entretanto, inovação para quem tem perfil conservador é palavra que incomoda e conservar, para quem tem perfil de inovar, é palavra que estanca. Julgar o que muda ou não, e como, coloca em pauta também o problema do tempo da experiência. Quem está há mais tempo na Pedagogia Waldorf tem o desafio de transmitir o valor da experiência respeitando a necessidade da inovação. (BACH JR, 2012, p. 352).

A inovação e a criatividade estão relacionadas ao ato de brincar, inventar, inovar, imaginar, transformar a realidade e criar novas descobertas. Tanto para Steiner (1996, 2015) como para Vygotsky (2007), o brincar desperta a criatividade infantil, faz parte da construção do conhecimento e da constituição da criança. Bach e Stoltz (2014) enfatizam que para Steiner e também para Vygotsky o papel dos brinquedos não acabados é revelar a criatividade imaginativa infantil, pois ao

construir estes brinquedos a criança utiliza sua imaginação dando vida a sua criação. Se para Steiner o brinquedo refina e aguça o processo criativo da fantasia, conforme Vygotsky o brinquedo apresenta tal importância capaz de atuar na zona de desenvolvimento proximal, pois contém todas as tendências do desenvolvimento sob modo condensado, tornando-se uma grande fonte de desenvolvimento infantil.

O brincar infantil é parte do patrimônio lúdico-cultural, pois, nas brincadeiras existe a expressão de costumes, valores, formas de como realizar o brincar, aprendizagens, fantasias, imaginações, sentimentos e emoções da criança. Por isto, a brincadeira proporciona que a criança seja criadora de sua realidade, interaja com autonomia e seja ativa na apropriação do conhecimento. Bach (2007, 2010, 2012) ressalta que a imaginação é a força renovadora do ambiente psíquico do ser humano. “O estado do ser poético é um estado de vontade, é uma contraposição ao estado do ser patético” (BACH JR, 2007, p. 203).

Silva (2010) aponta o brincar como uma atividade livre e mediada por impulsos internos da criança, pois é justamente este contato livre da manipulação de brinquedos e materiais lúdicos que possibilita o uso da imaginação, instigando “o imaginário infantil e a expressão de temáticas de faz-de-conta, o brincar estaria contribuindo para a construção de sua autonomia” (SILVA, 2010, p. 28).

A brincadeira faz a criança aprender, agir com seus sentimentos, conhecer o mundo de forma ampla. Por isto, é de suma importância cultivar práticas educacionais que façam da pedagogia uma arte de envolver os sentimentos infantis. “Nossa arte pedagógica deve ser erigida sobre uma autêntica sintonização de nossos sentimentos com a natureza infantil; que ela deve basear-se, [...] no conhecimento do ser humano em desenvolvimento”. (STEINER, 1997, p. 18). “Através dos jogos criativos e das brincadeiras, portanto, a criança se faz crescer, e é exatamente neste exercício de reinventar o mundo que ela desenvolve simultaneamente a sua inteligência” (SILVA, 2010, p. 28). É no brincar que a criança usufrui de sua fantasia para inventar um mundo novo que é importante à sua imaginação. Tanto a criança que aprende, quanto o professor que ensina, são sujeitos que podem utilizar sua fantasia e imaginação para realizar lindas descobertas em seu entorno.

Para Bach Jr (2007, p. 69) “a fantasia deve fazer parte do dia-a-dia do professor”. É importante que a equipe docente conte com um rol de analogias e

metáforas das leis universais, vasculhando na intimidade da sua imaginação e dando vazão às forças da sua fantasia. Steiner (2000b, 2015) explica que a fantasia é a força pela qual o ser humano realiza representações concretas a partir de suas ideias gerais. “O que o espírito livre precisa para realizar suas ideias é de fantasia moral. Ela é a fonte das ações do espírito livre”. (STEINER, 2000b, p. 134).

A fantasia requer um trabalho lúdico para florescer. Schiller (2013) chama de lúdico o impulso criador, este impulso está relacionado com o brincar infantil. Como observado, a brincadeira é a arte de expressar os sentimentos e emoções da criança. É pela arte do brincar que a criança alcança a formação da sensibilidade que determina a eficácia do saber, do conhecer por meio da ação lúdica. No ato de brincar, tanto a razão como a sensibilidade atuam juntas. O impulso lúdico torna contingente a índole formal e material, a perfeição e felicidade, harmonizando os afetos com as ideias da razão. Belo e Scodeler (2013) expressam:

Schiller (1795/1989) denomina impulso lúdico (*Spieltrieb*) uma área ou estágio transicional que permite que razão e sensibilidade atuem juntas sem que haja a sobreposição de uma à outra [...]. Assim, Schiller (1795/1989: 79) afirma que o impulso lúdico, “no qual ambas atuam juntas, tornará contingentes tanto a nossa índole formal, quanto material, tanto nossa perfeição, quanto nossa felicidade”, isto porque, “na medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com as ideias da razão, e na medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos”. (BELO e SCODELER, 2013, p. 98).

O brincar é fundamental e é no brincar que se descobre um *self* harmonioso definindo características específicas ao longo da vida. Também para o psicanalista inglês Donald Winnicott, cada sujeito é definido pelo que sente, aprende e, essencialmente, pelas vivências nas brincadeiras quando criança. A aquisição da liberdade de expressão ocorre principalmente no brincar. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1971/1975, p. 79-80).

O ensino lúdico também abrange conceitos morais na criança e é tão importante quanto qualquer outro conteúdo, ao mesmo tempo desperta e faz florescer os sentimentos infantis. Trabalhar pelo mundo e em prol do mundo em atitudes que contemplem o contato com a natureza, o cuidado com o ambiente

natural e o respeito ao mundo exterior é essencial para o desenvolvimento da criança. Steiner (2003) aponta:

Não se infundem conceitos morais nas crianças apelando ao intelecto, mas ao sentimento e à vontade. Contudo, só poderemos apelar ao sentimento e à vontade se dirigirmos os pensamentos e sentimentos da criança ao fato de como ela própria só será plenamente um ser humano utilizando suas mãos para trabalhar em prol do mundo, como isto faz dela o ser mais perfeito de todos e como existe uma relação entre a cabeça humana e o polvo, e entre o tronco humano e o rato ou o carneiro ou o cavalo. Por sentir-se assim inserida na ordem natural é que a criança também assimila sentimentos pelos quais mais tarde se sentirá indubitavelmente um ser humano. (STEINER, 2003, p. 86).

Conforme Steiner (2000b, 2015), a brincadeira, o ato lúdico, deve acontecer para que o desenvolvimento infantil seja efetivo. O ato de inventar, descobrir, brincar, deve ser considerado como importante atividade que faz parte do desenvolvimento cognitivo. Assim, “não se trata de pegarmos, da brincadeira, o que seja agradável a nós, adultos, mas sim aquilo que, a partir de determinada idade da criança, surja justamente na brincadeira” (STEINER, 2000b, p. 66).

Para Bruner (1986), o brincar infantil acontece em um processo relacionado a comportamentos naturais e sociais. A estrutura do jogo está associada à linguagem, à interação social que leva à comunicação e ao estabelecimento de inter-relações vivenciadas entre sujeitos. A brincadeira é um ato social da criança, faz parte de momentos onde ela pode expressar sua própria forma de falar, sentir, expressar questões inerentes ao seu universo, onde interage com outras crianças de seu grupo e compartilha seus sentimentos. A seriedade que existe na brincadeira como forma de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais nem sempre é percebida pelos professores. É importante que a equipe docente possibilite na brincadeira infantil um vasto campo de aprendizagem. Steiner (2000b) aponta:

Na infância, o brincar jorra da organização humana com verdadeira seriedade. Se os senhores atingirem essa seriedade do brincar com a criança do primeiro grau, não ensinarão brincando no sentido corriqueiro, mas sim com a seriedade que a própria criança tem ao brincar (STEINER, 2000b, p. 66).

Tanto para Steiner (2000a) como para Vygotsky (2007), a aprendizagem infantil acontece principalmente por meio da imitação. Steiner (2000b) vai além do

sensorial, explicando que a atividade anímica apresenta-se ainda mais na infância e ressalta a essencial presença de um mediador para que o processo de aprendizagem ocorra de forma significativa.

Oliveira (2006, p. 52) observa que, conforme Steiner, o querer é a atividade anímica que mais predomina na infância, na fase que vai do nascimento até a troca dos dentes, por isso, as ações daqueles que estão próximos da criança são de extrema importância para seu aprendizado, sendo apropriados por ela sem reflexão (STEINER, 2000a).

Incitar a imaginação infantil pode ser essencial para criar o desejo pelo saber, pelo adquirir conhecimento e realizar atividades. Conforme Bach Jr (2007), a imaginação está no interagir dos sujeitos, não está isolada e circunscrita somente ao campo artístico, ou pedagógico, mas, “está inserida no universo das atividades humanas com função preponderante até sobre as ditas excelsas faculdades de cada ser humano” (BACH JR, 2007, p. 68). Para Quintás, “a imaginação desempenha um papel decisivo em toda atividade criadora – pesquisa científica, produção artística e literária, competição esportiva, configuração política” (QUINTÁS, 1992, p. 43).

A imaginação está relacionada à criatividade. Quintás (2004) define a criatividade como a capacidade que cada ser humano apresenta para realizar algo novo e valioso, esta realização depende das possibilidades de agir livremente e com autonomia de expressão. O algo novo e valioso surge a partir da arte e de outras áreas do conhecimento humano, em diversas atividades diferentes das costumeiras, pois se trata da capacidade de gerar algo totalmente inovador. Portanto, a criatividade é mais que realizar algo novo, além de ser novo tem que ser valioso e seu valor pode ser percebido “no momento em que fundamos com esta nova realidade um encontro genuíno [...] pensar criativamente é condição *sine qua non* para lecionar criativamente” (PERISSÉ, 2013, p. 80).

Ser valioso é ser de importante utilidade para a humanidade, é poder expressar com liberdade as mais belas expressões artísticas e fazer emergir os mais nobres sentimentos por meio da arte, da fantasia, da emoção e da sensibilidade. A liberdade artística está ligada ao verdadeiro amor, às manifestações mais sublimes do belo e do estado estético. Para Quintás (1995) é importante que cada ser humano dedique seu tempo e esforço para refletir sobre a natureza do amor

verdadeiro, “quais as exigências que ele coloca perante o homem, que relação tem com as manifestações mais elevadas de liberdade [...]”. (QUINTÁS, 1995, pág. 15).

Para o trabalho com a criatividade, a equipe docente pode basear-se na natureza para realizar atividades que despertem a imaginação por meio do cultivo do estado poético na criança. A capacidade do professor em fantasiar desperta a curiosidade infantil e a faz desejar descobrir novas formas de aprendizagem. Bach Jr (2007) expressa:

A práxis da Pedagogia Waldorf é um contínuo cultivo do estado poético nas crianças. A natureza é a fonte de inspiração do professor, fornece a imagem percebida na experiência pura, mas é a capacidade de fantasia docente que fecunda a imagem. A presença do ser poético em cada aluno é uma conciliação com o ser poético da natureza, é o cultivo de um sentimento profundo da natureza suscitado pela experiência estética. A imagem vivificada é o próprio objeto estético. A imagem com vida é uma imagem num contexto poético, a força do que está vivo lá fora repercute e ressoa no interior humano (BACH JR, 2007, p. 203).

O brincar, o fantasiar, o inventar e o criar formas para alimentar a imaginação, são atividades que podem ser encontradas na natureza que não se restringe ao simples contato com algo específico do mundo natural, mas pelo todo que a natureza tem a oferecer em sua amplitude e possibilidades de interação.

O mundo em que vivemos contempla as nossas percepções vivenciadas em nosso contexto social, os nossos pensamentos mais diversos e toda experiência sensível e emocional. “O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

Realizar-se com o aspecto estético da natureza e vivenciar experiências artísticas deveria fazer parte do cotidiano de cada ser humano. Para Marin e Kasper (2009) a satisfação estética diz respeito à presença de elementos naturais, o que se revela na miscigenação da natureza com o belo imaginado e construído na arte [...] “a vivência estética deveria permear os discursos inclusivos, deixando de ser considerada artigo de luxo para ser condição básica para a vida humana” (MARIN e KASPER, 2009, p. 280).

Steiner (2006) percebia nas abordagens de Goethe uma cosmovisão verídica da essência humana. “A acepção da natureza postulada por Goethe se mostrava à minha alma como sendo adequada ao espírito” (STEINER, 2006, p. 92).

Santos Neto (2011) aponta a natureza enquanto topos essencial para elucidação da arquitetônica estética de Goethe. Cada ser humano atua como centro do fazer estético e de toda verdadeira produção estética, pois o universo estético é uma atividade que faz parte de cada sujeito e apresenta como centro irradiador o próprio ser humano. “Não existe arte sem o homem, da mesma maneira que não existe homem sem natureza. A natureza está na própria essência da produção artística” (SANTOS NETO, 2011, p. 18). A natureza faz parte do homem que está inserido na sua virtude e beleza e interage com sensibilidade às imagens e fascínios que fazem parte do mundo natural “[...] o homem ainda é um ser de natureza, transpassado por desejos e paixões, sempre sensível às imagens pelas quais a natureza se revela”. (DUFRENNE, 2002, p. 237).

Bach Jr (2007) ressalta que a práxis da Pedagogia Waldorf é um contínuo cultivo do estado poético nas crianças. “A natureza é a fonte de inspiração do professor, fornece a imagem percebida na experiência pura, mas é a capacidade de fantasia docente que fecunda a imagem” (BACH JR, 2007, p. 203).

A natureza deve ser considerada em sua totalidade vivente, evitando uma compreensão de aspectos fragmentários do mundo natural, “mas como coisa atuante e vivente, procurando-se apresentá-la como uma totalidade que se esforça por evidenciar-se em suas várias partes” (GOETHE, 1997, p. 8). Para Santos Neto (2011), a natureza é definida como o *medium* pelo qual Goethe apropria-se da natureza num ordenamento superior, ou seja, a “natureza orgânica serve de prólogo para o adentramento na natureza constitutiva do homem” (SANTOS NETO, 2011, p. 15).

A importância de estarmos no mundo e compartilharmos experiências é dada pela natureza que nos faz sentir parte de um todo, e este todo está relacionado às inter-relações entre os sujeitos e o meio natural. Dufrenne (2002) explica que a natureza não revela somente sua presença, mas nos “ensina que estamos presentes nesta presença. A experiência estética que ela suscita nos dá uma lição de estar no mundo” (DUFRENNE, 2002, p. 76). É importante fazer com que a criança, de modo precoce, reconheça sua identidade por meio da natureza, a partir

da experiência estética com o mundo natural, levando-a à vivência da totalidade em uma constante interação e interligada à vida em suas diversas formas. Reis (2011) explicita

Ao falar de si, a natureza me fala de mim, porque sou parte dela, embora às vezes esqueçamos isso. Assim, a experiência estética da natureza pode trazer uma vivência da totalidade que nos conforta com a sensação de que, apesar do individualismo generalizado, não estamos sós, mas somos parte de um todo maior, onde todos os homens e seres estão interligados, despertando em nós o comprometimento com uma ética do cuidado voltada para a preservação da natureza e da vida em todas as suas formas (REIS, 2011, p. 83).

A proposta da pedagogia Waldorf destaca desde o início escolar a importância de amar a natureza, de compreendê-la e cuidá-la contando com a participação e cooperação das crianças durante o processo de ensino e aprendizagem.

O amor à Natureza, a sua compreensão através de uma base científica e o cuidado ativo da mesma são os três níveis a partir dos quais os alunos da Escola Waldorf são conduzidos a uma participação e cooperação com tudo o que viver durante todo o seu percurso escolar, desde o jardim de infância (UNESCO, 1994, p. 64).

A relação estética e sensível da criança com o ambiente natural é essencial para desenvolver sua criatividade. “A experiência de interação do ser humano com a natureza e os lugares habitados é um apelo à experiência estética e à criatividade” (MARIN e KASPER, 2009, p. 267). “Um pensar criativo nos faz amadurecer e, como consequência, ganhar uma autoridade sapiencial, imprescindível na tarefa docente, bem como na conduta ética individual”. (PERISSÉ, 2013, p. 79).

Marin (2007) ressalta que a educação deveria integrar a via poética de apreensão do mundo e a criatividade na construção dos espaços habitados. Para que isto ocorra, seria necessário adotar a educação estética como elemento essencial do ensino. “É desafio para a educação ambiental chamar a atenção para a importância da necessidade estética para o ser humano e oportunizar-lhes vivências sensibilizantes” (MARIN e KASPER, 2009, p. 281).

Carlgren e Klingborg (2006) explicam que uma das qualidades mais características das crianças é que nelas o anímico e o corpóreo estão intensamente

ligados um ao outro, este fato faz com que elas expressem seus sentimentos de forma espontânea e sincera. Quanto mais em contato com a natureza, mais a criança se expressa com naturalidade e ternura.

Para a criança, a natureza é de grande importância como forma de contato com o belo, o bom, o sensível. Estar inserida na natureza e sentir-se parte dela é dar vazão à imaginação, à criatividade, à fantasia, à sensibilidade estética e a tudo que há de mais importante para fazer florescer e fluir os sentimentos e emoções infantis, bem como o pensar vivenciado.

O cultivo poético nas crianças e o contato com a natureza traz a beleza de se aprender a partir do amor ao conhecimento. A Pedagogia Waldorf transcende qualquer pedagogia pela busca total da integridade humana. A arte aliada a ciência, conforme explicam Stoltz e Weger (2012, 2015) traz benefícios quanto ao mundo interior de cada ser humano, e autotransformação estabelece caminhos de desenvolvimento pleno não só pessoal, mas também social, tudo em prol de uma transformação para o bem de todos (Stoltz, Weger e Veiga, 2017). Neste sentido, a criatividade pode ser considerada um elemento fundamental para um mundo transformador, uma vez que este constructo promove a transformação a partir da ação inovadora e criativa.

CAPÍTULO 4 - O SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY E A PEDAGOGIA WALDORF DE RUDOLF STEINER

Este capítulo é fundamental para o debate científico das ideias de Vygotsky e de Steiner para a educação, bem como de formas de trabalhar a criatividade visando o desenvolvimento integral de cada ser humano a partir de suas contribuições para a área da Educação.

Vygotsky criou sua teoria baseado no materialismo histórico dialético de Marx, e neste sentido, a matéria está em uma relação dialética com o aspecto psicológico e o social. Sua teoria teve a influência das ideias de Marx e Engels, contando com a dialética de Hegel, o evolucionismo de Darwin, a filosofia de Espinosa e de Pierre Janet, entre outros autores de sua época.

Já a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, foi inspirada nas obras de Goethe, um dos líderes do movimento literário romântico alemão. Há outros autores que influenciaram as obras de Steiner, como: Friedrich Schiller, François Marie Arouet, mais conhecido como Voltaire, Victor Hugo, Gustav Mahler, David Hume, Friedrich Wilhelm Nietzsche, Liev Nikoláievich Tolstói, John Buchan, Immanuel Kant, entre outros (BACH, 2012).

Apesar de Vygotsky e Steiner apresentarem diferentes raízes epistemológicas, é possível relacionar os seus pensamentos em diversos momentos. Ambos enfocam a importância do trabalho com a arte no desenvolvimento da criatividade, salientam a importância da equipe docente em permitir que seus alunos sejam autônomos, tenham liberdade de expressão, sejam pesquisadores em relação a diferentes áreas do conhecimento, apresentem espírito investigativo e crítico quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Além de outras questões, o pensamento destes autores coincide ao enfatizar que é a partir da afetividade que o processo de criação ocorre e, para além do aspecto racional, é fundamental haver vínculos afetivos no ensino visando o desenvolvimento integral de cada ser humano.

Para Vygotsky, é importante instigar a vontade e o desejo de aprender. A vontade não é desvinculada da realidade, ela é influenciada pelo contexto social e questões culturais. O agir, o pensar, o falar, estão relacionados à cultura e se desenvolvem assim como a vontade, isto significa que ela pode ser considerada

como um produto de origem cultural, e que sua essência não é transcendental e nem metafísica. É o resultado do processo de internalização.

Já Steiner, aponta que o interesse e a vontade podem emergir a partir da disciplina como também da meditação, que permite o acesso à dimensão espiritual por meio do sentir.

4.1 Vygotsky e a teoria histórico-cultural

A teoria vygotskyana tem raiz no materialismo histórico e dialético marxista. Marx (1998, 2002) explicou as mudanças importantes que aconteceram na história da humanidade por meio do método dialético. O autor destaca conceitos de trabalho, valor e classe social. Ao explicar fatos históricos, ele investigava os seus aspectos contraditórios, buscando encontrar aquele aspecto central pela sua transformação em um novo fato, dando continuidade ao processo histórico. Conforme Marx (2002),

O capital aumenta o tempo de mais-trabalho mediante todos os recursos da arte e da ciência, pois sua riqueza consiste diretamente na apropriação do tempo de mais-trabalho; uma vez que seu objetivo é diretamente o valor, não o valor de uso. Assim, e apesar dele mesmo, ele serve de instrumento para a criação de tempo disponível em escala social, para reduzir a um mínimo decrescente o tempo de trabalho de toda a sociedade e assim, tornar livre o tempo de todos para o seu próprio desenvolvimento. Todavia sua tendência, porém, é sempre, por um lado, a de criar tempo disponível, por outro lado, de convertê-lo em trabalho excedente. Quando tem pleno êxito, o capital experimenta uma superprodução e, então, o trabalho necessário é interrompido porque não há trabalho excedente para ser valorizado pelo capital. Quanto mais se desenvolve esta contradição, mais se faz evidente que o crescimento das forças produtivas já não pode estar ligado à apropriação de trabalho excedente alheio, mas sim que a massa operária mesma deve se apropriar de seu mais-trabalho (MARX, 2002, p.231-232).

Para entender um pouco mais sobre a teoria vygotskyana, é interessante apontar alguns aspectos marxistas para reflexão social, porém, esta teoria vai além destes aspectos, considerando muito mais que o materialismo histórico e dialético marxista. Há questões que só Vygotsky aponta e que são de suma importância como: conceito de mediação, zona de desenvolvimento real e proximal, funções psicológicas superiores, dentre outros aspectos com a finalidade de explicar o desenvolvimento humano de forma integral. Pode-se dizer que Vygotsky tenta

desenvolver uma psicologia marxista, embora seja também muito influenciado por Spinoza.

Quanto aos aspectos marxistas, é possível apontar: o trabalho alienado em um mundo capitalista, o capital, o processo de produção, entre outras questões para que haja uma reflexão sobre modelos atuais de sociedade, de produção, de pensamento, de poder econômico e político. Para Marx (1984),

O capital é, portanto, não apenas comando sobre trabalho, como diz A. Smith. Ele é essencialmente comando sobre trabalho não-pago. Toda mais-valia, qualquer que seja a forma particular de lucro, renda etc., em que ela mais tarde se cristalice, é segundo sua substância, materialização de tempo de trabalho não-pago. O segredo da auto-valorização do capital se resolve em sua disposição sobre determinado quantum de trabalho alheio não-pago (MARX, 1984, p. 120).

No que tange às obras de Vygotsky, essas não foram bem recebidas na União Soviética, território marxista, sendo conhecido, neste país, como comunista de direita. Vygotsky (2007) apresenta ideias interacionistas e explica que a única aprendizagem significativa é aquela que acontece por meio das interações dos sujeitos.

Em sua teoria, Vygotsky explica que a interação social e o instrumento linguístico são fatores decisivos para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, sendo a aprendizagem o canal para o desenvolvimento. Aqui a zona de desenvolvimento proximal é fundamental porque foca a interação social dos sujeitos para o desenvolvimento mútuo, como também o contexto sociocultural onde eles estão inseridos. O centro desta teoria está na transposição da influência social externa em relação ao sujeito para uma influência social interna, onde o fator interpsicológico depende da existência do sistema de signos para ocorrer o fator intrapsicológico.

4. 2 Raiz epistemológica da teoria de Steiner

Steiner inspirou-se no método de observação dos fenômenos das obras de Goethe para criar a Antroposofia, base da Pedagogia Waldorf. Goethe, por sua vez, percebia a relação entre partes e todo por meio de uma abordagem fenomenológica de mundo. Ele usufruía de diversas fontes de conhecimento, considerando o pensamento racional e a percepção intuitiva, integrando o aspecto intelectual com o

imaginativo, o científico com o artístico. Goethe buscava compreender “os elementos essenciais do fenômeno e as inter-relações entre eles, o que vem a ser uma visão/intuição compreensiva” (GOETHE, 1976, p.116).

Conforme Goethe (2003), ao observar todas as formas da natureza, nenhuma se encontrará que se reduza somente à aparência, que seja imóvel, que não possua um movimento e que, portanto, não possua características que permanecem a par de toda a mudança, e que “constituem justamente a sua dinamicidade, o modo como o fenômeno se modifica e as formas que assume, que estão radicadas em sua natureza” (Goethe, 2003, p. 48). Para entender a particularidade do fenômeno, Goethe explica:

A completude do fenômeno depende da visão destes dois motores: polaridade e desenvolvimento. Aquele pertence à matéria, este ao espírito, da forma como os pensamos. Um, na constante retração e expansão, outro, na constante ambição de elevação. Uma vez que a matéria não existe sem o espírito, ou o espírito sem a matéria; a matéria capacita-se à ascensão, assim como o espírito se contrai e expande (GOETHE, 2003, p. 32).

Inspirado nas obras de Goethe, Steiner criou a Antroposofia. Trata-se de uma doutrina filosófica e mística, considerada como ciência espiritual e como caminho de conhecimento. Steiner a apresenta como uma forma de descobrir a verdade que supre o abismo gerado desde a escolástica entre fé e ciência. Neste sentido aponta a realidade como algo essencialmente espiritual. No intuito de contribuir para a superação do mundo material e compreender melhor a vida espiritual por meio do eu espiritual, de nível superior, este autor criou a Antroposofia.

Schiller, um dos autores que influenciou as obras de Steiner, nos traz a necessidade de ir além do fragmento do todo, buscando a harmonia do ser em direção ao entendimento vivo.

Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode tornar-se fragmento; ouvindo eternamente o ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia do seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência. Mesmo esta participação parca e fragmentária, porém, que une ainda os membros isolados ao todo, não depende de formas que eles dão espontaneamente [...] mas é lhes prescrita com severidade escrupulosa num formulário ao qual se mantém preso o livre conhecimento. A letra morta substitui o entendimento vivo, a memória bem treinada é guia mais seguro que gênio e sensibilidade (SCHILLER, 1995, p. 41).

Goethe, o grande filósofo que inspirou Steiner, nos remete à pluralidade existente em cada ser humano, como seres autônomos, desiguais e dissemelhantes, ou iguais e semelhantes. Capazes de produzir infinitamente, de diversas formas e direções.

Cada ser vivo não é uma coisa singular, mas uma pluralidade; mesmo no caso em que nos aparece como indivíduo, persiste, com tudo, como uma coleção de seres vivos autônomos, que, segundo a ideia, segundo a disposição, são iguais, mas quando se manifestam podem ser iguais ou semelhantes, desiguais ou dissemelhantes. Estes seres estão em parte originariamente já unidos, em parte encontram-se e reúnem-se. Separam-se e procuram-se de novo e provocam assim uma produção infinita de todas as maneiras e em todas as direções (GOETHE, 1998b, p. 55-6).

Steiner também recebeu contribuições de Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, René Descartes, Victor Hugo, Gustav Mahler, Friedrich Wilhelm Nietzsche, entre outros autores que tiveram papel fundamental para o pensamento steineriano construir sua doutrina filosófica com foco no amor ao conhecimento e à arte.

4.3 O aspecto social na teoria sociointeracionista de Vygotsky

A partir de Vygotsky entende-se que é possível trabalhar com a criatividade nas práticas artísticas, no desenho, na pintura, no teatro, na história de faz-de-conta, entre outras possibilidades que tornam o aprendizado mais prazeroso e aprofundado, visando atingir cada aspecto do desenvolvimento humano.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky defende a importância da interação dos sujeitos com o meio onde estão inseridos, em uma postura ativa e interativa, quer dizer, os sujeitos agem e interagem de forma contínua. O sociointeracionismo emerge a partir da ênfase no social.

Os estudos vygotskianos em relação ao aprendizado são delineados pela compreensão de que o ser humano se desenvolve pela interação com a sociedade onde vivencia suas experiências e intercâmbio cultural. Todo aprendizado é necessariamente mediado por um sujeito ou um objeto. Existe a troca de experiências no contexto cultural onde os sujeitos internalizam conhecimentos e

cada um com sua função social. A formação humana acontece por meio da relação dialética entre o sujeito, a sociedade e o ambiente, neste sentido, o ser humano modifica o seu meio e é modificado por ele.

A partir da teoria vygotskyana é possível entender o ser humano como um sujeito histórico-cultural moldado pela cultura que ele próprio cria e compartilha com outros sujeitos de seu meio; por meio da relação com o outro e por ela própria que o sujeito se constitui e a linguagem tem papel crucial para o seu desenvolvimento nas relações inter-pessoais. Nesta teoria, a atividade mental é importante ao ser humano e resulta da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais; o desenvolvimento humano é delineado em um processo que evolui qualitativamente e acontece em três fases: da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do sujeito único e singular) (VYGOTSKY, 2008).

Em relação ao desenvolvimento mental, Vygotsky (1991) destaca que sua essência explica-se por um processo sociogenético. A atividade cerebral superior constitui-se por uma atividade que interioriza significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos, contando sempre com a mediação de instrumentos e signos. A linguagem é o mediador fundamental na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ela abrange diversos modos de expressão, assim como: escrita, oral, artística, gestual, musical, entre outros modos.

Vygotsky (2007) explica que a cultura é internalizada sob o modo de sistemas neurofísicos que abrangem as atividades fisiológicas do cérebro, as quais proporcionam a formação e o desenvolvimento dos processos mentais superiores. O processo de internalização das funções psicológicas superiores ocorre historicamente, o desenvolvimento humano e suas estruturas acontecem de acordo com o contexto histórico da cultura. Dentre estas estruturas que são influenciadas culturalmente ao longo da história é possível destacar o pensamento, a linguagem, as emoções, a memória, a atenção, a percepção da realidade e do mundo, dentre outras.

4. 4 O sujeito e a educação a partir de Steiner

A partir de Steiner é possível compreender que o ensino com foco na criatividade ocorre na ligação entre a ciência e a arte. O ensino centra-se nas práticas artísticas, na modelagem, na pintura, no desenho, no teatro, na história de faz-de-conta, entre outras formas que possibilitam cada criança a envolver-se apaixonadamente pelo aprendizado, tornando-a uma criança sensível, autônoma, investigativa e reflexiva em relação ao conteúdo estudado.

A criatividade está presente em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, desde a organização das salas de aula ao conteúdo ministrado. A criança adquire uma vasta cultura, com capacidade de concentração e aprendizado, e alta criatividade. O foco está no cultivo do querer (agir) por meio de atividades corpóreas dos discentes durante quase todas as aulas ministradas; incentiva-se o sentir por meio de abordagem artística em todas as matérias, além de atividades artísticas e artesanais que são ofertadas para cada idade; e pouco a pouco o pensar vai sendo cultivado desde a imaginação dos contos, lendas e mitos ao entrar na escola, até mesmo o pensar abstrato que inicia-se no ensino médio.

Para explicar a origem do sujeito, de acordo com a Antroposofia, é possível destacar que o desenvolvimento psíquico e biológico de cada pessoa acontece em ciclos de sete anos ou setênios. Explica-se que a cada setênio existe uma troca de substâncias do organismo e esta transformação irá atuar no comportamento e no corpo físico dos seres humanos (STEINER, 2012).

Steiner (1996a, 1996b, 2000, 2012, 2015) explica que a Pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sobre este princípio fundamenta toda a prática educativa. Desta forma, a educação da criança engloba princípios morais que precisam ser cautelosamente ensinados para que seu desenvolvimento ocorra de forma harmônica no pensar, agir e sentir. O aspecto anímico-espiritual é considerado como a essência individual única de cada ser humano, presente ao nascer. Já o corpo físico é como a sua imagem e instrumento.

Steiner (2000, 2009) parte do princípio que cada pessoa é constituída para além da herança biológica e do ambiente, mas da condição de sua capacidade

interior e de seu autoconhecimento. O ser humano, assim que nasce, é constituído de um potencial de predisposições e habilidades que podem se desenvolver durante sua vida, evoluindo a cada etapa de sete anos, e cada etapa equivale a um setênio.

Para Steiner (2009, 2012, 2013, 2014), o primeiro setênio ocorre durante a infância. Nesta fase, a criança aos poucos vai adquirindo o andar, o falar e o pensar, aspectos que a sustentarão ao longo de sua vida. Para que este processo ocorra de forma satisfatória, tudo e todos que estão em seu entorno representam algo significativo para o seu desenvolvimento, pessoas como seus pais, seus avós, entre outras, por meio de suas atitudes, crenças, sentimentos e emoções, ajudarão esta criança a se sentir acolhida no seu universo. Ela precisa se sentir bem, e desenvolver sentimentos bons, a sensação de estar em um ambiente seguro e acolhedor. Ao longo deste setênio ocorre o desenvolvimento do corpo etérico, o qual nasce ao final deste período.

Rudolf Steiner (2012) expressa que uma observação intuitiva pode perceber que ao dormir, um segundo elemento corpóreo atua no corpo físico, agora não-físico, que ele nomeou, de corpo etérico. Este corpo apresenta a função de estabelecimento e manutenção das formas orgânicas do corpo físico.

Durante o emergir do corpo etérico, o corpo físico (plasma) irá formando os órgãos vitais, influenciando em cada função do corpo e no seu desenvolvimento de modo geral. Por isto, neste setênio, é essencial que a criança tenha oportunidade de se movimentar, de correr e brincar, envolvendo toda sua energia com movimentos e de preferência, com o contato com a natureza, ao invés de ser passiva à superestimulação e intelectualização precoce do ensino que muitas vezes oportuniza o contato exacerbado com a tecnologia. Pelo contrário, neste período de intensa atividade corporal, a criança precisa ser considerada pura emoção no brincar, no agir, e na sua liberdade de conhecer o seu próprio mundo.

Para haver o equilíbrio infantil, é preciso ensinar a criança a se organizar, organizar seu tempo, horário para brincar, se alimentar e descansar. Este período da vida é marcante e fará com que a criança perceba que a organização é fundamental para o seu desenvolvimento.

Neste setênio, tudo que a criança contempla, vê, percebe, e adquire é essencial para sua formação física, anímica e espiritual, neste sentido, é fundamental que as pessoas que estão em seu entorno cuidem para dar bons

exemplos, porque a criança capta tudo em seu consciente e inconsciente, agindo como uma “esponja” e expressando o que aprende. Ela imita e repete o que aprende de acordo com os estímulos vindos do ambiente de seu convívio, tornando-se pura imitação de tudo o que vê. Para que a criança tenha um bom desenvolvimento, ela precisa ver e perceber ações que dignificam o seu corpo, a sua alma e o seu espírito, como o respeito mútuo, a paciência, o carinho e sobretudo o amor.

Steiner (2009) explica que durante o segundo setênio, etapa de 7 a 14 anos, o enfoque do desenvolvimento humano está no aspecto anímico, centrando-se na imaginação, fantasia e criatividade. As emoções florescem e se sobressaem mais nesta etapa, e o pensamento dá vazão aos sentimentos e apego às pessoas de seu entorno, porque o pensamento analítico aparecerá com mais ênfase na fase adulta. No final deste setênio, surge o processo de transformação do corpo, tal processo incomoda, de certa forma, a harmonia da vida anímica, há resistência aos valores tradicionais, e o processo de mudança corpórea requer muita atividade física e de movimento.

Já no terceiro setênio, etapa que abrange de 14 a 21 anos, as energias anímicas são liberadas, ou seja, a pessoa se sente mais independente. Nesta etapa há o desenvolvimento do pensar lógico, analítico e sintético, a busca pelo conhecimento e compreensão de variadas situações da vida, bem como a vivência de experiências por meio de perseverança e tenacidade.

Stoltz (2016) explica que, de acordo com Steiner, na fase dos quatorze aos vinte e um anos de idade e, especificamente, até o final do ensino médio, o adolescente desperta para o pensamento abstrato, mas os pensamentos precisam continuar mantendo o contato com a vida dos sentimentos e com a vida da vontade. A autora ressalta que na possibilidade deste adolescente não vivenciar uma vida saudável socialmente e emocionalmente, existe grande chance de adentrar no vazio e no nada. Mediante esta situação, ele não se orienta pelo pensamento, mas pela imitação e pela crença na autoridade não vividas anteriormente. A autora chama a atenção que durante este setênio, em que a possibilidade de desarmonia é grande, é importante que o jovem se espelhe nas atitudes responsáveis e sensíveis de adultos que convivem no mesmo ambiente para o desenvolvimento de sua liberdade interior. É fundamental criar possibilidades de interação com atividades que promovam o bem-estar e uma vida saudável do adolescente.

Como atividades artísticas especialmente importantes para o desenvolvimento da imaginação na adolescência estão a vivência de contrastes a partir dos trabalhos em preto e branco com ajuda do lápis de carvão, próprios do período da puberdade. Os exercícios no espaço, como a Eurytmia, arte que alia canto e dança, a partir da recitação e da música, e a ginástica Bothmer, aprofundam a consciência da vida corporal. Todas essas atividades trabalham o desenvolvimento da vontade, que é dependente do organismo até os 21 anos (Steiner, 2014) (STOLTZ, 2016, p. 196).

O preparo para a liberdade interior e o autoconhecimento depende das oportunidades de expressão consciente de cada ser humano, o pensar sobre o pensar. A partir de então, ações transformadoras internas e externas poderão ocorrer, porque o meio só é transformado se houver possibilidades de harmonia individual, que consequentemente se reflete no âmbito social.

4. 5 Arte e Estética a partir do olhar de Vygotsky e de Steiner

Tanto a arte como a estética têm papel de destaque para Vygotsky e Steiner. Vygotsky se reporta à arte até mesmo como um “milagre,” capaz de transformar o ser humano no mais íntimo do ser e tocar os seus sentimentos de forma envolvente. Tal importância é dada à arte pelo autor, que ele chega a dizer que a mesma apresenta uma missão em nossas vidas, despertando-nos diversos sentimentos.

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VYGOTSKY, 2001, p. 307).

A arte faz parte de nossas vivências, trazendo-nos uma transformação constante, inovando e renovando nosso viver. Vygotsky destaca:

A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (VYGOTSKY, 2001, p. 307-308).

Vygotsky (2001) discorda de alguns autores quando se refere ao conceito da arte. Também aponta um ponto de vista divergente da Teoria do Contágio das Emoções apresentada por Tolstói (2002) que defende a visão de não haveria diferença entre o sentimento comum e aquele(s) suscitado(s) pela arte. Para Vygotsky (2001), "a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum" (Vygotsky, 2001, p. 307).

Vygotsky (2001, 2009a, 2009b) aponta que a arte é uma técnica social do sentimento, um meio que constitui aspectos mais íntimos e pessoais de cada pessoa. Para o autor, ao vivenciarmos uma obra de arte, o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada pessoa vivencia uma obra de arte, torna-se pessoal sem com isto perder seu caráter social. De acordo com Vygotsky (2001),

O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VYGOTSKY, 1998, p. 315).

Ao se referir à estética, Vygotsky (2010) explica que a educação estética não está necessariamente sujeita à moral, ou simplesmente para oferecer atividades que proporcionam prazer. Seu conceito sobre estética vai além destes aspectos, o autor destaca a importância em entendê-la e evitar associá-la simplesmente ao ato de educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral. Entender a educação estética é ir além do seu sentido limitado, evitando a tendência de exagerar o sentido das emoções estéticas e ver nelas quase um recurso pedagógico radical que soluciona questões difíceis e complexas da educação.

Vygotsky (2010) indica que um dos equívocos quanto à educação estética, é o de impor problemas e objetivos que lhe eram estranhos, “só que não mais de ordem social e cognitiva” (VYGOTSKY, p. 328). Vygotsky explica:

Aceitava-se e admitia-se a educação estética como meio de ampliação de conhecimento dos alunos. Assim, todos os nossos cursos de história da literatura eram construídos segundo esse princípio e substituíam conscientemente o estudo dos fatos e leis estéticas pelo estudo dos elementos sociais contidos nas obras. (VYGOTSKY, 2010, p. 328-329).

Vygotsky (2010) explicita: “quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes” (VYGOSTKY, 2010, p. 331).

O eixo norteador para entender a educação estética é introduzi-la na própria vida. Para Vygotsky (2010),

A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestuário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética (VYGOTSKY, 2010, p. 352).

Ressalta-se que para Vygotsky (2010), a tarefa da educação estética deve partir do pressuposto que existe um alto talento da natureza humana e potencialidades significativos durante o processo de criação, contudo, é preciso contar com a mediação docente para haver interferências educativas para o desenvolvimento destas potencialidades e destes talentos na escola.

No que tange à arte, Steiner (2009, 2013) explicita que em cada expressão da arte há uma finalidade específica, uma função a ser alcançada.

O trabalho artístico baseado na Antroposofia é sempre um meio de expressão da alma, atingindo o mais profundo estado anímico. O estado anímico se refere aos aspectos relacionados à alma a partir da percepção espiritual, quer dizer, do não-perceptível fisicamente.

Para Steiner (1996b), é importante haver disposições anímicas, como: desenvolver um sentimento profundo de que há algo superior ao que se é; preservar o respeito ao outro, incluindo os pensamentos; compreender que o aprendizado deve ir para além do acúmulo dentro de si próprio mas, sobretudo, voltar-se para um

mundo melhor; meditar e aprofundar-se no autoconhecimento em alguns momentos de cada dia, e neles não tratar de assuntos do próprio "eu", mas, permitir que o eco do mundo exterior nos envolva; apreciar a veneração, o respeito e a devoção, porque são alimentos para a alma; entre outras disposições.

O trabalho com a arte pode ser orientado por meio de duas vertentes: uma artística, onde a finalidade é a comunicação plena do artista – que conduz a um caminho de autotransformação – com o espectador da obra de arte podendo atuar positivamente sobre o mesmo. E outro, terapêutico, onde o objetivo seria alcançar o equilíbrio e a harmonização interna de cada pessoa.

Dentre algumas das expressões artísticas utilizadas no ensino Waldorf, é possível citar: a pintura, que explica o sentido das cores, o conhecimento de cada tonalidade que possibilita exprimir os sentimentos. Por meio deste trabalho artístico a pessoa se confronta e se percebe, seja por suas qualidades ou por suas dificuldades, ela pode ver por meio das cores o espelho de si própria.

Por meio da Escultura, na utilização da madeira, barro ou pedra, aprofunda-se o conhecimento de materiais e forças vitais do universo a partir do volume, movimento, expansão, contração, ritmo e equilíbrio que provém deste trabalho artístico. O trabalho manual com cada material tem a finalidade de conhecer e apreender sua essência e não somente a sua aparência física.

Quanto à Eurytmia, é uma expressão artística que não trabalha com materiais e sim com o movimento corporal, seja por meio do canto, da dança, como também por meio da fala. Seus movimentos são coreografias, individuais ou em grupos, que expressam a linguagem poética, em verso ou em prosa, e por meio da música instrumental tocada em tempo real. Nestes movimentos, o euritmista expressa os seus sentimentos mais íntimos.

Em relação à estética, Steiner (2012b) se refere como uma das mais recentes e controvertidas ciências, a ciência que se ocupa da Arte e suas criações, como também a ciência do belo. Mas o que Steiner tem como conceito quando se refere ao belo? Para o autor, o belo é uma manifestação de ocultas leis da Natureza, que sem sua aparição permaneceriam eternamente secretas.

Em Steiner (2012b), a estética compreende a arte como terceiro reino, ou seja, um reino que expressa a universalidade e a necessidade de existir. Mas, este reino existe a partir da própria ação humana, que pode criar o mundo da Arte.

[...] o homem necessita de um novo reino, de um reino em que já o particular, e não apenas o todo, representa a ideia — de um reino em que o indivíduo já se apresenta de uma forma que expressa o caráter da universalidade e da necessidade. Tal mundo ainda não existe na realidade; um mundo como esse, o próprio homem tem de criar: trata-se do mundo da Arte — um terceiro reino necessário ao lado dos sentidos e da razão. A Estética tem a tarefa de compreender a Arte como esse terceiro reino, O divino, do qual as coisas da Natureza carecem, o próprio homem tem de implantá-lo, e aqui temos uma importante tarefa que resulta para o artista. Ele tem de trazer o reino de Deus para a terra (STEINER, 2012b, p. 19-20).

Para Steiner (2012b, p. 25-26), “o espírito ultrapassa o mundo real e se eleva às alturas onde reina o divino. Aí se lhe revela toda a verdade e toda a beleza. Só o que é eterno é verdadeiro e também belo”. Na obra artística se constituem e se mesclam espírito e natureza, idealidade e realidade. “Em nada mais consiste a tarefa da Estética senão em compreender esta interpenetração em sua essência, bem como em elaborar as formas particulares em que ela se expressa nos diferentes campos da Arte” (STEINER, 2012b, p. 21).

Schiller (1990) expressa que “a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria”. (SCHILLER, 2013, p. 25-26). A partir da criação artística, cada pessoa aprimora sua percepção sensível rumo ao caminho libertador da estética. É na realização do belo, por meio da criação artística, que o homem vivencia a reciprocidade entre o racional e o sensível (CAMINHA, 2008).

O conceito de arte e belo a partir de Schiller (2013), parte do princípio que ambos são mediação para o impulso lúdico e para o ideal do ser humano, explica que esta não se corrompe, pois sempre terá a verdade e a justiça inserida em seus conceitos. Quanto às leis da arte, estas “não são fundadas em formas mutáveis de um gosto de época contingente e amiúde totalmente degenerado, mas no que há de necessário e eterno na natureza humana, nas leis originárias do espírito” (SCHILLER, 2013, p.149). A arte e a educação são possíveis formas de resgate da razão e da emoção reprimidos ou desvirtuados. “A arte, em todas as suas extensões, é, neste sentido, o caminho da realização do homem e da transformação da natureza como suporte da liberdade humana” (VEIGA, 1994, p.154).

4.6 Criatividade, imaginação e fantasia a partir de Vygotsky e Steiner

A criatividade é um aspecto importante na teoria vygotskyana. Vygotsky (2009a, 2009b) entende a capacidade de criação que cada pessoa apresenta como uma habilidade para criar algo novo, sendo importante ao ser humano e essencial para a transformação do meio social.

Para Vygotsky (1990), a imaginação está relacionada à experiência vivida de cada pessoa. Ela norteia toda atividade criadora e faz emergir a fantasia. A variedade de experiências acumuladas é importante para instigar a imaginação e a fantasia.

Podría formularse así: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que se erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia (VYGOTSKY, 1990, p.17).

O processo de criação, a imaginação e a fantasia são fundamentais para o crescimento, avanço e desenvolvimento humano. O meio cultural pode ser essencial para que este processo ocorra e desencadeie novas experiências criativas e inovadoras.

(...) La imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas (VYGOTSKY, 1990, p.20).

Para Rudolf Steiner (1996a, 2013), a criatividade pode ser considerada como fenômeno humano natural, parte da sua própria constituição e função da consciência de todas as pessoas.

A proposta de Steiner, por meio do ensino Waldorf, é contribuir para que os alunos usem sua criatividade, imaginação e fantasia para criar possibilidades de aprender e entender o ensino ofertado na escola de forma prazerosa.

Steiner (2015) ressalta que o procedimento artístico no ensino, de modo geral, proporciona a cada criança envolvida no processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento harmônico das potencialidades físicas e etéricas (de vida), estimulando-as a seguir individualmente suas próprias leis evolutivas.

De acordo com Steiner (1996a, 2015), a imaginação emerge a partir da percepção. A imaginação é a capacidade de imaginar algo apresentando relação com um fenômeno do mundo físico ou experiência humana, como a psicológica, mítica, espiritual ou filosófica. Quanto à fantasia, este aspecto pode ser definido como a implantação de entidades naturais às quais características culturais são adicionadas possibilitando aos discentes condições de aprender criativamente.

4.7 Semelhanças entre Vygotsky e Steiner

Vygotsky e Rudolf Steiner dialogam em certos aspectos e contribuem para a Educação de forma ampla e eficaz, fazendo-nos refletir sobre um ensino de qualidade e criativo a partir de suas enriquecedoras propostas. É possível visualizar no quadro abaixo as semelhanças entre a teoria sociointeracionista de Vygotsky e a Antroposofia de Steiner.

Quadro 1 - Semelhanças¹ entre a teoria vygotskyana e a Pedagogia Waldorf de Steiner

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Vygotsky e Steiner aliam ciência e arte como propostas para o desenvolvimento da criatividade.✓ Ambos os autores ressaltam a importância da afetividade que impulsiona e acompanha o processo de criação.✓ A teoria vygotskyana e a Pedagogia Waldorf apresentam propostas para o desenvolvimento integral do ser humano. |
|---|

¹ As semelhanças apresentadas centram-se em aspectos essenciais das teorias de Vygotsky e de Steiner, não descartando a possibilidade de outros aspectos não mencionados.

- ✓ Para esses autores, o docente precisa instigar seus alunos a serem autônomos e a terem um espírito investigativo, reflexivo e crítico sobre a aprendizagem, levando-os ao amor pelo conhecimento.
- ✓ A criatividade, a fantasia e a imaginação são aspectos centrais no ensino.
- ✓ Tanto Vygotsky como Steiner são monistas, associam a afetividade ao intelecto, a emoção à razão.
- ✓ Ambos consideram que o meio ambiente, onde as pessoas estão inseridas e interagem entre si, é fundamental, trazendo benefícios ou limitações durante o processo de ensino-aprendizagem. Exemplificando, um ambiente estimulador de potencialidades e talentos pode proporcionar o desenvolvimento de práticas criativas e inovadoras, em contrapartida, um ambiente inibidor e resistente à inovação, à fantasia, à criatividade, pode gerar descontentamento e frustração.
- ✓ Vygotsky apresenta o conceito das funções psíquicas superiores, trata-se de funções mentais que caracterizam o comportamento consciente de cada pessoa, e que só o ser humano desenvolve, como: a atenção voluntária, a percepção, a memória, o pensamento, entre outros aspectos.
- ✓ Steiner, apesar de não mencionar sobre as funções psíquicas superiores, discorre sobre a alta capacidade, somente encontrada no ser humano, em alcançar uma realidade suprasensível por meio do pensar. O pensar é o elo entre o homem e o Cosmo, levando-o à liberdade individual. Tal liberdade é a base de uma cosmovisão, que por meio de uma atividade pensante, conduz a processos imateriais que caracterizam a essência última do universo. Esse pensar é um pensar intuitivo.
- ✓ Ambos trazem a importância do desenvolvimento humano da consciência relacionada à transformação de si e do contexto.

Fonte: Piske (2018).

4.8 Diferenças² entre Vygotsky e Steiner

Vygotsky e Steiner divergem em vários aspectos, suas teorias apresentam questões antagônicas, contudo, pode-se dizer que se completam no que tange ao desenvolvimento humano. Se, para Vygotsky, sua teoria centra-se nas relações sociointeracionistas e no desenvolvimento da consciência, para Steiner, sua cosmovisão do mundo requer uma compreensão para além do aspecto material, transcendendo a materialidade e avançando até a espiritualidade de cada ser. No quadro a seguir, indicam-se as diferenças encontradas.

Quadro 2 - Diferenças entre a teoria vygotskyana e a Pedagogia Waldorf de Steiner

- ✓ A teoria vygotskyana apresenta uma abordagem marxista, onde o materialismo dialético está relacionado ao caráter psicológico e o social. Ao passo que Steiner debruçou-se, principalmente, nas obras de Goethe, para criar a Antroposofia. Steiner percebe a relação entre partes e todo por meio de uma abordagem fenomenológica de mundo a partir da tese goetheniana.
- ✓ Vygotsky apresenta a mediação como fundamental em sua teoria. A proposta da Pedagogia Waldorf de Steiner, indica o quanto a mediação é fundamental para o futuro desenvolvimento de alguma liberdade a partir do fim do terceiro setênio. No entanto, embora a mediação seja indispensável, o ser humano, em essência, é uma entidade espiritual, e não social em sua origem.
- ✓ A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky nos faz perceber a importância da mediação docente para que o aluno avance na aprendizagem. Conforme Vygotsky, A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, essas funções amadurecerão durante o desenvolvimento de cada pessoa e conforme as suas aprendizagens.

² As diferenças focam aspectos centrais a partir de conceitos vygotskyanos e steinerianos. Tais diferenças vão além das citadas neste estudo e futuras pesquisas devem ampliá-las.

Steiner, por sua vez, não apresenta este conceito, mas ensina que cada pessoa ao nascer é constituída de um potencial de predisposições e habilidades que podem se desenvolver durante sua vida, evoluindo a cada etapa de sete anos. Nesse desenvolvimento, até os 21 anos, o tipo de mediação é fundamental. Após, é o próprio sujeito que é responsável por seu auto-aperfeiçoamento.

Fonte: Piske (2018).

Tanto nas semelhanças, quanto nas diferenças entre as teorias, o sociointeracionismo de Vygotsky e o ensino Waldorf de Steiner contemplam medidas educacionais capazes de lidar com as especificidades e necessidades de cada aluno, fazendo com que haja possibilidade de reflexão, autonomia, liberdade de expressão, espírito investigativo e crítico para uma educação integral e de qualidade, que atenda às necessidades dos alunos. Ambos vão além do reducionismo e de um ensino fragmentado, apontando a importância de aprender de forma inter e transdisciplinar.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é qualitativa e exploratória. Flick (2004) explica que a pesquisa qualitativa se abstém de conceitos pré-definidos para que possam ser testados. Os conceitos são desenvolvidos e refinados no processo da pesquisa, destacando a importância do contexto, ressaltando as questões sociais, além de considerar as experiências e interações entre os sujeitos.

Para González Rey (2015), a pesquisa qualitativa também abrange a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, “considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 81).

É interessante observar a postura do pesquisador mediante o estudo qualitativo. González Rey (2015) observa que o pesquisador vai tecendo sua pesquisa, “de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 81).

A pesquisa qualitativa tem características próprias e diverge de outros tipos de pesquisa, pois ela caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como forma de significação da informação produzida (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 103).

Quanto à pesquisa de caráter exploratório, ela apresenta suporte ao pesquisador para solucionar e/ou aumentar sua expectativa quanto ao problema determinado (TRIVINÕS, 1987). Richardson (1999) também esclarece que “quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja investigar o fenômeno, este tipo de estudo é o exploratório” (RICHARDSON, 1999, p.66). Neste sentido, este estudo caracteriza-se por exploratório porque visa a investigar se e como a criatividade está presente na educação das crianças superdotadas.

A coleta de dados ocorreu em dois contextos, no Brasil e nos Estados Unidos. Quando aos instrumentos¹ para a coleta de dados no Brasil foram os seguintes:

¹ Todos os instrumentos para coleta de dados estão fundamentados nos objetivos (geral e específicos) desta pesquisa para identificar se existe criatividade no ensino de alunos superdotados, e se acaso existe, investigar de que forma ela é trabalhada na escola destas crianças. Sua relação com a fundamentação teórica e com o problema de pesquisa está baseada na investigação da existência da criatividade como atributo essencial na educação de superdotados.

entrevistas semiestruturadas, observações e a técnica do grupo focal. A coleta de dados foi realizada em três etapas: nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Em 2015, a coleta de dados foi realizada no Brasil por meio de entrevistas e observações com alunos superdotados e grupo focal com suas famílias, com duração média de dois meses.

Em 2016, continuou-se coletando dados no âmbito nacional por meio de entrevistas com professoras, observações e o grupo focal com alunos superdotados. A duração da coleta em 2016 foi aproximadamente de três meses.

Em 2017, foram coletados dados no Brasil por meio de observações com alunos superdotados e de entrevistas com suas professoras. Nos Estados Unidos foram coletados dados por meio de observações de alunos participantes de programas para superdotados e por meio de entrevistas com professores dos programas de verão. Essa etapa durou quatro meses, do início de junho ao final de setembro de 2017, contando com observação do contexto da pesquisa, aplicação dos instrumentos e revisão de literatura.

A seguir serão apresentados o contexto brasileiro, o contexto americano e os respectivos participantes.

5.1 Contexto brasileiro

Analisando o contexto do estado do Paraná, contexto mais amplo da pesquisa, Brandão e Mori (2009) explicam que no ano de 2009, este estado tinha aproximadamente dez salas de recursos multifuncionais, e três núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação, onde eram atendidos pelo menos duzentos e vinte alunos com AH/SD. Já no ano de 2014, de acordo com o Departamento de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, havia aproximadamente 65 salas de recursos multifuncionais trabalhando a favor da educação de superdotados.

O presente trabalho é continuação de uma pesquisa iniciada em 2012 (PISKE, 2013a) e tem como contexto de estudo salas de recursos multifuncionais do Estado do Paraná. O primeiro contato com os municípios pesquisados foi realizado após a aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná. Após a aprovação, a pesquisadora realizou contato in loco, levando seu

projeto para protocolar na Prefeitura de um dos municípios onde foi realizado o estudo e na Secretaria de educação do Paraná. O projeto foi aprovado e somente a partir desse momento foi possível entrar em contato com as escolas e colégios onde ocorreu a pesquisa.

Para se chegar às escolas e colégios onde foi realizada a pesquisa, foi necessário realizar um levantamento de instituições da educação básica da rede pública que estavam disponíveis para a realização desse estudo. No momento em que foi realizado o contato com algumas escolas e colégios da rede municipal e estadual de ensino dos municípios pesquisados, as instituições que concordaram com a realização desse trabalho e que tinham maior número de alunos superdotados, foram duas escolas municipais na região metropolitana de Curitiba e dois colégios estaduais do Paraná. Uma destas escolas municipais foi a unidade de ensino onde já se realizou o estudo que iniciou em 2012 (PISKE, 2013a).

Assim, esta pesquisa foi realizada em escolas públicas do município da região metropolitana de Curitiba e colégios estaduais na capital do Paraná. As escolas municipais serão nomeadas como A e B e os colégios como C e D. Quanto às escolas, foram escolhidas por serem as únicas a ofertar o atendimento educacional especializado. Ambas são relativamente próximas e estão situadas em bairros com comunidades carentes com investimento limitado na área da educação.

Em relação aos colégios pesquisados, um está situado na região central e é pioneiro no atendimento ao superdotado, o outro colégio disponibiliza o atendimento há poucos anos, é localizado em um bairro de classe média e o investimento na educação não é muito expressivo.

O local onde as entrevistas aconteceram foi no Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais (CADS). Neste centro há uma sala de recursos multifuncionais¹ onde alunos superdotados têm a oportunidade de desenvolver suas altas habilidades com uma professora que realiza atividades de enriquecimento curricular, trabalha com questões-problema, enfatizando o trabalho lúdico com jogos para desenvolver a criatividade de seus alunos que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD). Nesta escola municipal, onde está situada

¹ Segundo Piske (2013a), o trabalho que ocorre nesta sala apresenta como principais objetivos: promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; assegurar a transversabilidade das ações da educação especial; fomentar o desenvolvimento de recursos didático-pedagógicos que superem as barreiras no processo de ensino-aprendizagem e garantir condições adequadas para a continuidade de estudos em todos os níveis de ensino.

a sala de recursos mencionada, alunos superdotados têm a oportunidade de frequentar o atendimento educacional especializado (AEE)² para que suas necessidades educacionais especiais (NEEs) sejam atendidas.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. A escola municipal onde ocorreu a pesquisa oferta o programa de atendimento ao aluno superdotado desde 2010.

Em relação ao município pesquisado³, destaca-se o seu investimento na área da Educação. Desde 2011 há um Seminário Internacional que conta com profissionais de diferentes partes do mundo e do Brasil para discutir questões importantes sobre diferentes temáticas desta área.

² Em relação ao atendimento educacional especializado (AEE), consta no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a seguinte informação: Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento educacional especializado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Site: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>.

³ Piske (2013a) explica que o governo deste município investe em projetos, festivais, concursos na área da Educação. Destaca-se que uma das importantes iniciativas foi a construção de um centro cultural. Em 2006 foi fundado um Festival de Teatro, que ocorre, a partir de então, a cada ano. O festival tem como finalidade incentivar a participação de crianças e jovens em atividades artísticas, dando premiações em várias categorias apresentadas. No ano de 2007 foi realizado um Concurso de Fotografia com a finalidade de divulgar o cotidiano da cidade; as imagens apresentadas neste concurso foram classificadas como amadoras ou profissionais. Na ocasião foram escolhidos três vencedores que ganharam medalhas e prêmios (PISKE, 2013a).

5.1.1 Procedimento de coleta de dados

Após aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a pesquisadora entrou em contato com a direção das escolas pesquisadas e marcou reunião com as diretoras para explicar os procedimentos metodológicos do estudo com superdotados. Os locais onde foi realizada a pesquisa foram quatro salas de recursos multifuncionais. Duas do ensino fundamental e duas do ensino médio.

O procedimento para se chegar às escolas e aos participantes foram os mesmos. Dada a explicação sobre a pesquisa, a pesquisadora recebeu documento de autorização com papel timbrado e assinatura das diretoras, e em seguida foi apresentada às professoras das salas de recursos. Depois de uma conversa com essas professoras para esclarecimento em relação ao estudo proposto, as professoras das salas de recursos verificaram quais participantes estavam dispostos a colaborar com o estudo.

Todas as indicações realizadas pelas professoras das salas de recursos foram baseadas no critério de aceite dos participantes em contribuir com deste trabalho, bem como disponibilidade de tempo dos entrevistados.

Desse modo, contou-se com alunos superdotados que frequentam salas de recursos, suas famílias e professoras. Os primeiros participantes desta pesquisa foi o total de 24, sendo oito alunos, oito famílias e oito professoras que responderam a uma entrevista individual e gravada, que foi transcrita na íntegra. Essa entrevista consistiu de questões voltadas à identificação dos sentidos e significados que atribuem à criatividade vinculada ao contexto escolar. Cada entrevista teve duração de, no máximo, 30 minutos.

Além das entrevistas, foram utilizados outros instrumentos, como: a técnica do grupo focal e as observações. Cada instrumento como também a sua finalidade, será transcrito no item 5.4 deste trabalho.

Todos os participantes desta pesquisa dirigiram-se até às escolas pesquisadas com agendamento prévio realizado pelas professoras das salas de recursos. Desde o primeiro contato, foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – (TCLE). Antes de assinarem este documento, a pesquisadora também explicou sobre a necessidade da gravação das entrevistas, uso de nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos, e que cada

participação no estudo é voluntária. O critério para participar do estudo e que envolve todos os instrumentos aplicados é a aceitação dos participantes e a disponibilidade de tempo. A seguir, é possível verificar o perfil de cada participante deste estudo.

5.1.2 Alunos entrevistados no contexto brasileiro

Os alunos superdotados que participaram das entrevistas têm faixa etária entre cinco a onze anos de idade, e escolaridade da pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental. Todos os participantes são diagnosticados com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na área acadêmica. Nesta área, o aluno superdotado apresenta domínio acima da média em diversas áreas do conhecimento. É possível visualizar abaixo o quadro³ com o perfil dos alunos superdotados que foram entrevistados no Brasil.

Quadro 3 - Perfil dos superdotados entrevistados no Brasil

Nome	Idade	Escolaridade	Participação nos instrumentos desta pesquisa
Elis	5 anos	Pré-escolar	Entrevistas e observações
Laís	6 anos	1º ano	Entrevistas e observações
Itamar	8 anos	3º ano	Entrevistas e observações
Bernardo	9 anos	4º ano	Entrevistas e observações
José	9 anos	4º ano	Entrevistas e observações
Fred	9 anos	4º ano	Entrevistas, observações e grupo focal
Tania	9 anos	4º ano	Entrevistas e observações
Gustavo	10 anos	5º ano	Entrevistas e observações

Fonte: Piske (2018).

5.1.3 Alunos que participaram das observações no Brasil

Foram observados 21 alunos do ensino fundamental e 17 alunos do ensino médio. Dos alunos do ensino fundamental que participaram deste instrumento

³ Em relação aos quadros do perfil dos alunos, optou-se pela realização de todos, exceto dos participantes das observações. Os participantes não puderam contribuir com todos os instrumentos por uma questão de aceite e disponibilidade de tempo conforme critério determinado, a participação será descrita em cada instrumento que foi aplicado.

somente oito foram entrevistados porque nem todos puderam contribuir com as entrevistas, seja por questão de disponibilidade ou de aceite. Os alunos superdotados que participaram das observações têm faixa etária entre cinco a 17 anos de idade, e escolaridade da pré-escola até o 3º ano do ensino médio. 21 alunos são das escolas municipais A e B e os 17 alunos são dos colégios estaduais C e D. O tempo médio das observações foi de 30 minutos cada sessão. Os espaços onde as crianças foram observadas foram as salas de recursos multifuncionais. Para a utilização deste instrumento seguiu-se um protocolo que consta no apêndice 14.

5.1.4 Alunos que participaram do grupo focal

Os participantes do grupo focal são 13 alunos do ensino fundamental. Quanto ao perfil, os superdotados que participaram do grupo focal têm faixa etária entre sete a dez anos de idade, e escolaridade do 2º ano ao 5º ano do ensino fundamental. A duração média desse instrumento foi de 10 minutos. Logo abaixo consta o quadro com o perfil dos alunos superdotados que contribuíram no grupo focal da escola A. Para a utilização deste instrumento seguiu-se algumas etapas que constam no apêndice 17.

Quadro 4 - Perfil dos superdotados do grupo focal

Nome	Idade	Escolaridade	Participação nos instrumentos desta pesquisa
Caio	7 anos	2º ano	Observações e grupo focal
Arnaldo	7 anos	2º ano	Observações e grupo focal
Leandro	7 anos	2º ano	Observações e grupo focal
Luan	7 anos	2º ano	Observações e grupo focal
Mário	8 anos	3º ano	Observações e grupo focal
Israel	8 anos	3º ano	Observações e grupo focal
Geraldo	8 anos	3º ano	Observações e grupo focal
Sandro	9 anos	4º ano	Observações e grupo focal
Jeremias	10 anos	5º ano	Observações e grupo focal
Miriam	10 anos	5º ano	Observações e grupo focal

Fred	10 anos	5º ano	Entrevistas, observações e grupo focal
Renato	10 anos	5º ano	Observações e grupo focal
Caique	11 anos	5º ano	Observações e grupo focal

Fonte: Piske (2018).

5.1.5 Famílias entrevistadas

O acesso às famílias entrevistadas foi realizado por meio da professora da sala de recursos da escola A, assim como o acesso aos outros participantes, com agendamento marcado na escola. Quanto ao perfil das famílias, trata-se de quatro mães e quatro pais com faixa etária entre 23 a 47 anos de idade, a maioria casada e com ensino médio completo, e todos estudaram em escolas públicas. O roteiro de entrevistas com as famílias consta no apêndice 11. Logo abaixo consta o quadro com perfis das famílias entrevistadas:

Quadro 5 - Perfil das famílias dos alunos superdotados que participaram das entrevistas

Nome	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Escola de origem
Lúcia	23 anos	Solteira	Ensino médio	Pública
Luisa	28 anos	Casada	Ensino médio	Pública
Marlon	47 anos	Casado	Ensino médio	Pública
Vitor	38 anos	Casado	Ensino médio	Pública
Beatriz	29 anos	Divorciada	Ensino Médio	Pública
Fernando	35 anos	Casado	Ensino Médio	Pública
Renata	37 anos	Divorciada	Ensino médio	Pública
Flávio	43 anos	Casado	Ensino fundamental	Pública

Fonte: Piske (2018).

5.1.6 Famílias que participaram do grupo focal

As famílias que participaram do grupo focal foram as mesmas famílias entrevistadas, com exceção da mãe Luísa e do pai Marlon, que não puderam

participar devido à falta de disponibilidade de tempo. A duração aproximada do grupo focal foi de 20 minutos. Para a utilização deste instrumento seguiu-se algumas etapas que constam no apêndice 16.

5.1.7 Professoras entrevistadas

O acesso às professoras foi por meio de contato telefônico e in loco. Duas professoras da sala de recursos multifuncionais e seis professoras da sala regular aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas ocorreram em escolas da rede municipal de ensino e em salas de recursos multifuncionais conforme a preferência dos participantes. No contexto da escola B, seis professoras da sala regular foram entrevistadas e somente uma é professora de um aluno que também foi entrevistado. Somente uma professora é da escola A e atua na sala de recursos multifuncionais.

A maioria das professoras do ensino regular dos alunos que participaram das entrevistas se recusou a participar desta pesquisa, todas são da escola B. Os motivos são variados, é possível citar que algumas preferiram não contribuir com este estudo porque não queriam assinar o termo de consentimento, outras temiam ser identificadas e as demais duvidavam que seus alunos realmente apresentassem altas habilidades/superdotação (AH/SD) em alguma área do conhecimento, entre outros motivos. É importante salientar que a participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, respeitou-se o direito de cada participante em aceitar ou recusar contribuir com este estudo.

Quanto ao perfil das professoras, trata-se de seis professoras de sala regular e duas de salas de recursos multifuncionais com faixa etária entre 27 a 46 anos de idade, todas casadas, a maioria com graduação em Pedagogia, concluída em instituições públicas. O roteiro das entrevistas com professoras conta no apêndice 13. Logo abaixo consta o quadro com o perfil das professoras entrevistadas.

Quadro 6 - Perfil das professoras dos alunos superdotados que participaram das entrevistas

Nome	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Disciplina que ministra aula
Ana	35 anos	Casada	Pós-graduação	Sala de recursos multifuncionais
Silvia	46 anos	Casada	Pós-graduação	Sala de recursos multifuncionais
Ivone	43 anos	Casada	Pós-graduação	Sala de ensino regular
Andreia	27 anos	Casada	Pós-graduação	Sala de ensino regular
Maria	35 anos	Casada	Pós-graduação	Sala de ensino regular
Diana	28 anos	Casada	Pós-graduação	Sala de ensino regular
Marina	38 anos	Casada	Pós-graduação	Sala de ensino regular
Mariluza	30 anos	Casada	Pós-graduação	Sala de ensino regular

Fonte: Piske (2018).

5.2 Contexto americano

Esta pesquisa também ocorreu em uma universidade nos Estados Unidos. Há diversas universidades em diferentes estados americanos que ofertam programas especializados aos alunos superdotados provenientes de variadas partes do mundo. A universidade pesquisada é considerada uma das instituições americanas de referência no trabalho com estudantes superdotados. A instituição oferece programas de verão para alunos superdotados durante os meses de junho e julho de cada ano. Estes alunos têm a possibilidade de escolher as aulas que mais estão relacionadas às suas altas habilidades. Os professores dos programas para superdotados são selecionados pela equipe do Instituto onde esta pesquisa ocorreu e todos os profissionais são devidamente capacitados para trabalhar com estes alunos.

A pesquisa no contexto americano apresenta uma abordagem qualitativa e exploratória. Merriam (2002) explica que o pressuposto filosófico fundamental em que se baseiam todos os tipos de pesquisa qualitativa é a visão de que a realidade é

construída por indivíduos que interagem com seu mundo social. Por outro lado, a pesquisa que apresenta o caráter exploratório é realizada para analisar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado antes (SAMPIERI et al, 2006).

5.2.1 Instrumentos e Procedimento de coleta de dados nos Estados Unidos

A parte do doutorado realizada nos Estados Unidos foi financiada pela (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Antes de conhecer o campo da pesquisa nos Estados Unidos, no início de 2017, foi realizado o primeiro contato via e-mail com a universidade pesquisada para saber sobre a possibilidade de realizar um estudo com alunos superdotados e seus professores de programas de verão nos Estados Unidos.

Os responsáveis pelos programas responderam afirmativamente para que a pesquisa pudesse ser realizada neste contexto. Após esse momento, a pesquisadora realizou diversos cursos on-line, todos referentes aos procedimentos éticos da pesquisa. Também preencheu um formulário com todas as informações de sua pesquisa para submeter ao Comitê de Ética dos Estados Unidos.

Somente após a aprovação em 13/07/2017 pelo Comitê de Ética dos Estados Unidos sob o protocolo referente à aprovação: 1705019207, a pesquisadora teve contato com os participantes do contexto americano da pesquisa. O documento de aprovação para realização da pesquisa no contexto americano consta como anexo 2.

Antes do início da coleta de dados, houve uma explicação sobre a pesquisa aos participantes e foram apresentados os termos de consentimento que, após assinados, permitiram o início da mesma. É possível visualizar os termos de consentimento do contexto americano nos apêndices 7, 8 e 9.

Quanto à coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de programas para superdotados e observações durante as aulas com alunos superdotados que frequentam esses programas na universidade nos Estados Unidos.

Creswell et al (2007) apontam que as entrevistas semiestruturadas permitem aos pesquisadores desenvolver uma compreensão profunda do tema de interesse

necessário para desenvolver questões semiestruturadas relevantes e significativas. E em relação às observações, os autores enfatizam a sua importância como modo de constatar os fatos apresentados durante uma coleta de dados no campo de investigação.

As entrevistas buscaram investigar os sentidos e significados dos professores de programas de verão de superdotados em relação ao desenvolvimento da criatividade durante as suas aulas. O roteiro de entrevistas do contexto americano, consta no apêndice 13.

As observações seguiram um protocolo aprovado pelo comitê de Ética dos Estados Unidos, anexado a esta Tese, consta no apêndice 15, e focaram a relação professor-aluno durante as aulas de programas de verão para superdotados e de que modo as aulas eram desenvolvidas.

Os procedimentos de coleta de dados nos Estados Unidos iniciaram com um contato por e-mail com a universidade pesquisada direcionado ao supervisor de estágio no exterior para saber a respeito da possibilidade em investigar sobre o desenvolvimento da criatividade de alunos superdotados no contexto americano. Após a confirmação de que seria possível realizar esta pesquisa, o supervisor do exterior solicitou a realização de vários cursos on-line referentes ao estudo pretendido e o preenchimento detalhado com informações pertinentes a esta pesquisa para aprovação do comitê de Ética dos Estados Unidos. Com todos estes procedimentos realizados aprovados, uma carta convite da universidade pesquisada foi enviada à pesquisadora para poder iniciar o estudo pretendido nos Estados Unidos.

5.2.2 Participantes dos Estados Unidos

O contato com os participantes ocorreu por meio da mediação da equipe responsável pela organização dos programas de verão nos Estados Unidos, que apresentaram a pesquisadora para todos os alunos e professores que frequentam esses programas para superdotados. Entre os alunos, 30 foram alvo de observações nos meses de junho e junho. Entre aos professores, oito foram entrevistados no mês de julho. As observações duraram em média uma hora, já as entrevistas duraram aproximadamente 30 minutos cada. Os nomes de todos os participantes foram

modificados para preservar seu anonimato, assim como ocorreu com a pesquisa no contexto brasileiro.

O perfil dos alunos superdotados concentra-se na faixa etária de oito a 17 anos de idade, frequentam do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, muitos vêm de diferentes estados americanos e de outros países para frequentar aulas nestes programas.

Os professores dos programas para superdotados nos Estados Unidos são profissionais que lecionam no ensino médio e também estudantes de doutorado da universidade onde ocorreu esta pesquisa. Alguns trabalham há muito tempo com a educação de superdotados, e outros, apesar de não terem a mesma experiência, são capacitados por uma equipe especializada que organiza os programas e fornece formação docente especializada na área de altas habilidades/superdotação a estes profissionais para atuarem como professores de superdotados.

O perfil dos oito professores concentra-se na faixa etária de 27 a 58 anos de idade. Grande parte dos professores de ampla experiência em relação ao trabalho com a educação de superdotados, apenas um professor havia iniciado o trabalho com esses alunos no ano que ocorreu a pesquisa. A maioria dos professores também lecionam em escolas de educação básica, apenas três professores são estudantes de doutorado da universidade pesquisada.

5.3 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e obteve parecer favorável para sua realização sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 37241714.4.0000.0102. A pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética dos Estados Unidos, sendo aprovada em 13/07/2017, protocolo referente à aprovação: 1705019207. Ambos os documentos constam nos anexos 01 e 02.

A realização da pesquisa aconteceu de acordo com os princípios éticos com o esclarecimento a todos os participantes quanto a sua relevância científica e social e destacando a importância da investigação para a área das altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade. Todos os participantes do Brasil e dos Estados Unidos assinaram voluntariamente o termo de consentimento livre e

esclarecido, e foram informados que a pesquisadora manterá o sigilo quanto às suas identidades, preservando o anonimato.

5.4 Instrumentos utilizados na pesquisa

Esta pesquisa contou com três instrumentos para a investigação proposta, são eles: entrevistas semiestruturadas, observações e a técnica do grupo focal.

5.4.1 Entrevistas semiestruturadas no Brasil e nos Estados Unidos

Em relação às entrevistas semiestruturadas no Brasil, este instrumento foi utilizado com os alunos superdotados, suas famílias e suas professoras. A triangulação formada por esses sujeitos permitiu que se chegasse mais próximo da realidade vivenciada por eles. Nos Estados Unidos, este instrumento foi utilizado com os professores de programas de verão de superdotados. O roteiro de cada entrevista consta nos apêndices 10, 11, 12 e 13.

Quanto ao uso de entrevistas semiestruturadas em pesquisa, Flick (2004) explica que este tipo de entrevista gera expectativa, sendo mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam identificados em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Aguiar (2000, 2006) ressalta que a “entrevista é um dos instrumentos mais ricos e permite o acesso aos processos psíquicos que interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR, 2006, p. 18).

5.4.2 Observações em campo no Brasil e nos Estados Unidos

As observações desta pesquisa foram realizadas em diferentes momentos e em diferentes contextos, o contexto brasileiro e o contexto americano.

Alvarez (1991) ressalta que a observação é de grande relevância porque é o único instrumento de pesquisa e coleta de dados que possibilita informar o que ocorre de verdade, na situação real, de fato.

Foram observados 38 alunos em salas de recursos no Brasil e 30 alunos durante aulas de programas de verão nos Estados Unidos. A duração de cada observação foi de aproximadamente 30 minutos no contexto brasileiro e de uma hora no contexto americano.

Seguiu-se um protocolo aprovado tanto pelo comitê de Ética do Brasil como dos Estados Unidos, considerando: como os professores ensinam, tipo de atividades propostas em sala de aula, relação entre professor- aluno, tipo de perguntas que os professores fazem, tipo de perguntas que os estudantes fazem, tipo de respostas dos professores, tipo de respostas dos alunos, tipo de atitudes dos alunos durante as atividades propostas e tipo de atitudes dos professores durante as aulas. O protocolo referente às observações no contexto brasileiro e americano, consta nos apêndices 14 e 15, respectivamente.

5.4.3 Técnica de grupo focal no contexto brasileiro

Também foi utilizada a técnica de grupo focal com três pais e três mães, um total de seis famílias de acordo com a disponibilidade de tempo e aceite em participar deste estudo. Em relação aos alunos superdotados, treze alunos participaram deste instrumento e o critério de participação foi o mesmo das famílias.

Para Flick (2004), o objetivo principal do grupo focal é obter uma visão aprofundada, ouvindo um grupo de pessoas apropriado para discutir em relação a tópicos que interessam ao pesquisador. Conforme Gatti (2005, p. 9), ao utilizar-se a técnica do Grupo Focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Neste sentido, percebe-se a importância de utilizar esta técnica na pesquisa. Sendo os participantes da pesquisa artífices da história, sofrendo influência do meio social, é fundamental investigar este “como” e “porquê” pensam, na busca de novas compreensões e aprofundamento no que dizem durante a pesquisa (GATTI, 2005, p. 9). Também para Minayo (2000), o grupo focal é definido como uma técnica de inegável importância porque trata do estudo de representações e relações dos diferenciados grupos profissionais, dos vários processos de trabalho e também da sociedade em geral (MINAYO, 2000, p. 129).

Foram realizadas duas perguntas² para desencadear a discussão no grupo focal com três pais e três mães, totalizando seis famílias, e com 13 alunos superdotados. A pergunta norteadora para as famílias foi a seguinte: **como e por que realizar um trabalho que desenvolva a criatividade de superdotados?** Já para os alunos, a pergunta foi: **Para você, qual é a importância da criatividade no ensino?**

O grupo focal teve como objetivo aprofundar o conhecimento da pesquisadora sobre como os participantes percebem a importância do trabalho realizado com a criatividade. Por meio do grupo focal, foi possível investigar os diversos pontos de vista dos participantes, bem como diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005). As entrevistas, por serem individuais, nem sempre trazem os mesmos benefícios e aprofundamento das respostas dos entrevistados, como no grupo focal.

Diferentes instrumentos permitem maior aprofundamento quanto à questão da criatividade na escola, considerando-a intrinsecamente vinculada à emoção e ao sentimento identificado nas respostas às entrevistas e nas observações realizadas com os participantes.

Para clarificar a metodologia desta pesquisa foi organizado um quadro com todos os instrumentos utilizados, o número de participantes em cada instrumento, bem como a relação dos instrumentos com os objetivos específicos desta tese.

Quadro 7 - Instrumentos da pesquisa, objetivos e participantes

Instrumentos	Objetivos	Participantes
Entrevistas semiestruturadas (Contexto brasileiro)	- Verificar as significações de criatividade de crianças com altas habilidades/superdotação da educação básica	Oito alunos superdotados, oito famílias e oito professoras do ensino fundamental.

² A pergunta norteadora do grupo focal está relacionada com as entrevistas porque investiga a existência e importância da criatividade no ensino de superdotados.

	<p>brasileira.</p> <p>- Verificar as significações de criatividade de familiares de crianças superdotadas brasileiras.</p> <p>- Verificar as significações de criatividade de professores que atuam na educação básica brasileira.</p>	
Entrevistas semiestruturadas (Contexto americano)	- Verificar as significações de criatividade de professores de programas americanos para atendimento a superdotados nos Estados Unidos.	Oito professores de programas de verão nos Estados Unidos.
Observações em campo (Contexto brasileiro e americano)	- Identificar semelhanças e diferenças na relação professor-aluno no atendimento a superdotados no contexto brasileiro e no contexto americano.	<p>21 alunos do ensino fundamental e 17 do ensino médio, total de 38 alunos do contexto brasileiro.</p> <p>Aproximadamente 15 alunos do ensino fundamental e 15 do ensino médio, total de 30 alunos do contexto</p>

		americano.
Técnica de grupo focal (Contexto brasileiro)	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar se e como a criatividade está presente na sala regular de alunos superdotados. - Comparar o trabalho com a criatividade na sala de ensino regular e na sala de recursos de alunos superdotados brasileiros. 	Três pais e três mães de superdotados e 13 alunos superdotados.

Fonte: Piske (2018).

5.5 Procedimento de análise de dados

O procedimento de análise das entrevistas realizadas no Brasil e nos Estados Unidos está respaldado no método dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013). Sendo assim, os sentidos e significados dos participantes serão identificados por este método, por meio das três etapas importantes que compõe este procedimento: os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Elucida-se que este método tem sido utilizado por diversos pesquisadores com referencial teórico vygotskyano (MORO, 2009; MARTINS, 2011; KAMINSKI, 2012; D'ARÓZ, 2013; PISKE, 2013a; TAUCÉI, 2015, entre outros) garantindo sustentação para análise e discussão de trabalhos científicos. Aguiar e Ozella (2013) explicam

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.304).

O “sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 305). “Os significados são (...) produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Em relação aos significados, Aguiar e Ozella (2006) salientam que apesar de serem mais estáveis, eles também se transformam em cada contexto, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo histórico e cultural.

Em primeiro lugar foi realizada uma leitura flutuante dos dados coletados. Aguiar e Ozella (2013) explicam que tendo o material sido gravado e transcrito, é possível realizar várias leituras “flutuantes”. Tais leituras são necessárias para que a pesquisadora possa se familiarizar e se apropriar do conteúdo pesquisado. Por meio destas leituras advêm os pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros.

Após a leitura flutuante, a pesquisadora focou sua atenção nos pré-indicadores. Um critério fundamental para filtrar estes pré-indicadores é investigar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (AGUIAR e OZELLA, 2013). Aqui a leitura se mantém contínua, justamente para que se possa identificar os pré-indicadores que irão emergir por meio da similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição.

Os indicadores aglutinam os pré-indicadores, e fazem surgir os núcleos de significação; estes núcleos, para Aguiar e Ozella (2006), indicam de modo objetivo as falas das participantes, aquilo que realmente se identificou nas entrevistas e que, gradativamente, foi compreendido pela pesquisadora durante esse processo. Aguiar e Ozella (2013) ressaltam que a construção e análise dos núcleos de significação pode ser considerada a fase em que se inicia o processo de articulação que determinará a organização dos núcleos de significação por meio de sua nomeação.

Deve haver uma quantidade reduzida de núcleos ao verificar as transformações e contradições durante o processo de construção dos sentidos e dos significados. Os núcleos resultantes devem possibilitar a identificação dos pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, envolvendo-o

emocionalmente e revelando as suas determinações constitutivas no processo (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2015).

A análise das observações e da técnica do grupo focal foi iniciada por uma leitura minuciosa e repetida diversas vezes de todo material coletado para identificar o conteúdo enfatizado pelos participantes seja por suas falas, percepções ou atitudes referentes a cada instrumento. A partir dessa leitura, foram criadas as categorias em relação à criatividade na educação de superdotados, considerando as similaridades, semelhanças e contradições nas observações.

Após a finalização da explicação dos procedimentos metodológicos pertinentes a esta pesquisa, serão apresentados os resultados do contexto americano.

CAPÍTULO 6 - O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM PROGRAMAS PARA SUPERDOTADOS NOS ESTADOS UNIDOS

Este capítulo é fruto de estágio de doutorado sanduíche nos Estados Unidos, em um contexto onde ocorrem programas que trabalham com a criatividade de superdotados com recursos variados e professores capacitados para lidar com as altas habilidades destas crianças. Trata-se de um capítulo fundamental para entender as diversas possibilidades de trabalhar com a criatividade em um país que é referência mundial no trabalho com este atributo.

O trabalho com a criatividade é evidente em programas para alunos superdotados que acontecem nos Estados Unidos. Este país é referência no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) por apresentar grande quantidade de programas de enriquecimento a esta demanda. Como o governo federal não fornece orientação geral ou tem requisitos para atendimento aos superdotados, os estudantes encontram uma variedade de serviços de acordo com cada estado americano. A importante associação nacional para crianças superdotadas (National Association for Gifted Children - NAGC) e o Conselho de Diretores Estaduais de Programas para superdotados realizam uma pesquisa bienal de como os estados regulam e apoiam programas para estes estudantes (NAGC, 2017).

Nos Estados Unidos, há mais de trinta estados que promovem programas para alunos superdotados, cada um com os seus requisitos e regulamentações para o atendimento a esta demanda. O código do estado onde a pesquisadora realizou seu estudo, define um aluno com habilidades elevadas como aquele que realiza ou mostra o seu potencial em um nível de realização excepcional em pelo menos um domínio quando comparado a outros alunos da mesma idade; este aluno caracteriza-se por potencialidades, talentos, motivação ou interesses excepcionais. Assim como em outros programas, há grupos “Cluster” que oportunizam o atendimento a um pequeno grupo de estudantes com altas habilidades em nível de conhecimento e interesses semelhantes. Esta prática conta com um professor considerado como o mais adequado e qualificado para trabalhar com estudantes.

No estado americano onde a pesquisadora realizou a sua pesquisa, há também aprendizagem afetiva, que incorpora oportunidades curriculares para que os

alunos abordem questões sociais e emocionais, atitudes e apreciações de si mesmo e de outras pessoas. Existem avaliações alternativas que fornecem informações adicionais sobre a capacidade de uma criança, além do que pode ser extraído dos testes tradicionais. Também referidas como outras formas de avaliação (NAGC, 2017).

No que tange ao pensamento criativo, este envolve a criação de algo novo ou original, contempla as habilidades de flexibilidade, originalidade, fluência e elaboração. Atividades envolvendo brainstorming¹, modificação, imagens, pensamento associativo, listagem de atributos, pensamento metafórico, que possibilitam o pensamento criativo. A ênfase recai nas práticas lúdicas e em aulas expositivas fazendo com que os alunos aprendam de forma prazerosa e criativa.

Alguns dos objetivos gerais da maioria dos programas americanos (NAGC, 2017):

- Promover direitos humanos que beneficiem crianças superdotadas e talentosas, estabelecendo uma rede política efetiva;
- Desenvolver padrões de qualidade sobre como educar crianças superdotadas e talentosas para professores e outros profissionais;
- Desenvolver padrões para avaliar a adequação de programas e serviços que afetam a vida destas crianças;
- Promover o crescimento profissional dos educadores, proporcionando oportunidades para aprender sobre padrões de qualidade para compreender e ensinar crianças superdotadas;
- Realizar parcerias com outras instituições através da divulgação de notícias e informações aos educadores e aos pais por meio de uma comunicação regular sob a forma de boletim informativo, diário e internet.
- Trabalhar em conjunto com instituições de educação estadual, universidades e outras organizações que atendem crianças superdotadas.

Pereira et al. (2016) explicam que para obter uma lista mais abrangente de programas baseados em universidades para estudantes superdotados e talentosos nos Estados Unidos, é possível consultar o site da Associação Nacional para

¹ Brainstorming é uma técnica de discussão em grupo que se vale da contribuição espontânea de ideias por parte de todos os participantes, no intuito de resolver algum problema ou de conceber um trabalho criativo.

Crianças Superdotadas (NAGC, www.nagc.org), que inclui um diretório de recursos para superdotados e talentosos (NAGC, 2017).

De modo geral, os programas de atendimento às crianças superdotadas nos Estados Unidos visam a atender a todas as dimensões do desenvolvimento destas crianças, promovendo uma educação de qualidade.

O caminho pela busca de um ensino criativo é inverso às aulas que limitam o potencial criador e não colocam o enfoque na liberdade de expressão, que muitas vezes até reprime a vontade e o desejo de aprender dos alunos. No caso de alunos superdotados, esta situação fica mais evidente, porque se a aula não for interessante, existe naturalmente um desinteresse em frequentar a escola e pode resultar na desistência do aluno em participar das aulas que não vão ao encontro das suas necessidades educacionais. Neste sentido, os programas para superdotados são fundamentais para compreender como trabalhar as altas habilidades destas crianças e conhecer um ensino que prima pelo trabalho com a criatividade.

Há muitos programas para superdotados que são realizados em universidades americanas, dentre estes programas, o instituto onde a pesquisadora realizou a sua coleta de dados é um dos principais centros americanos de recursos para alunos com altas habilidades. A pesquisadora pode vivenciar o trabalho com a criatividade aos alunos superdotados nesse instituto, que oferta programas de verão para essa demanda. Os programas americanos onde a pesquisadora aprofundou o seu conhecimento sobre o seu objeto de estudo ocorrem durante o verão, serão nomeados² como: Summer 1, Summer 2 e Summer 3, e serão descritos na sequência.

6.1 Atendimento aos superdotados em um Instituto de recursos educacionais nos Estados Unidos

O centro de recursos educacionais para superdotados, onde a pesquisadora realizou o seu estágio de doutorado sanduíche, é um instituto inovador dedicado à descoberta, estudo e desenvolvimento do potencial humano. Ele foi fundado por John Feldhusen em 1977. A missão deste centro é o desenvolvimento holístico de

² Os nomes de programas para superdotados Summer 1, Summer 2 e Summer 3 são fictícios para manter o sigilo conforme recomenda o Comitê de Ética dos Estados Unidos.

altas habilidades, criatividade e talentos entre os indivíduos ao longo de sua vida. Este atendimento é realizado através de programas de enriquecimento para crianças talentosas, criativas e superdotadas; há programas de pós-graduação para futuros estudiosos e líderes; existe o enfoque no desenvolvimento profissional e cursos para educadores de estudantes talentosos e criativos, bem como pesquisas de última geração em psicologia e educação relacionadas ao talento, criatividade e desenvolvimento de talentos. Dentre as iniciativas em prol de uma educação de qualidade aos alunos superdotados, há iniciativas voltadas à diversidade - Diversity Initiatives for Gifted Students (DIGS).

Um dos objetivos destas iniciativas é: diversificar a participação nos programas do instituto de superdotados recrutando e fornecendo apoio de bolsas de estudo a estudantes de alto potencial de famílias de baixa renda e de grupos tradicionalmente sub-representados - nativos americanos, afro-americanos, latinos ou estudantes de segunda língua e estudantes com dupla excepcionalidade (PEREIRA et al., 2016). Este órgão oferta serviços de qualidade para diversos participantes em programas do instituto para superdotados, promovendo e apoiando o desenvolvimento de talentos para estudantes talentosos, criativos e que são membros de grupos tradicionalmente sub-representados em programas talentosos.

Outro objetivo é o de proporcionar desenvolvimento profissional à equipe do instituto para superdotados relacionada à diversidade e às necessidades sociais e emocionais. Existe a preocupação de aumentar a compreensão da diversidade e do talento através de uma programação que aborda adequadamente as necessidades educacionais e afetivas de diversos alunos e de informar à comunidade acadêmica, através da divulgação de pesquisa e avaliação destes esforços.

As iniciativas DIGS ajudam a alcançar objetivos através da criação de métodos de recrutamento de diversidade. Em parceria, o centro de recursos para superdotados trabalha com educadores para identificar estudantes que se beneficiarão de um programa de desenvolvimento de talentos. Os alunos identificados recebem então bolsas de estudo para participar dos Programas Residenciais de Verão do instituto para superdotados.

A seguir alguns dos programas gerenciados pelo instituto pesquisado para superdotados.

6.2 Programa Summer 1

Este programa de verão para superdotados “Summer 1” é um lugar onde crianças superdotadas do jardim de infância até o quarto ano vêm para desfrutar cursos desafiadores com outras crianças talentosas em diversas áreas. Os cursos interdisciplinares de um dia são orientados pelo menos dois níveis acima do nível escolar atual de cada aluno. Os alunos irão participar de um programa de atividades completas de um dia inteiro, relacionadas a um tema central. Os componentes de todas as disciplinas serão incluídos em todos os níveis, para que cada criança adquira experiência em engenharia, matemática, ciência, estudos sociais, arte, e linguagens artísticas, enquanto trabalha em atividades abertas que requerem um pensamento crítico e criativo.

Este programa oportuniza crianças superdotadas a ter pensamentos divergentes e amplos. Elas têm a oportunidade de realizar conexões entre disciplinas e trabalham para entender como ideias e conceitos estão relacionados um com o outro. Em vez de explorar apenas um tópico, como a química, os alunos aprenderão como a química desempenha um papel na vida real, levando as crianças a compreenderem melhor a sua realidade. Elas irão explorar questões em relação às diversas áreas do conhecimento.

O diferencial deste programa é contar com pequenos grupos e pequenas salas limitadas a 12 alunos do jardim de infância ao 2º ano e 16 alunos do 3º ao 4º ano para permitir que os instrutores trabalhem efetivamente com cada aluno de forma bastante próxima. O programa tem professores de alta qualidade, são profissionais atenciosos, competentes e entusiasmados com o trabalho dos alunos que frequentam este instituto. Eles recebem treinamento especial e apoio contínuo da equipe do instituto mencionado para atender às necessidades especiais de crianças superdotadas, para garantir que os alunos recebam atenção personalizada. Suas aulas fornecem experiências de aprendizagem autêntica e práticas que incentivam o pensamento criativo, a resolução de problemas e a exploração dos interesses dos alunos em um ambiente que valoriza a criatividade, a diversidade e a realização. Consequentemente, os alunos gostam de aprender o conteúdo proposto em um ambiente interativo. Os estudantes superdotados deste programa têm a

oportunidade de se unir a outros alunos que compartilham seu entusiasmo pela aprendizagem em um ambiente agradável. Neste programa, a solução de problemas criativos entende-se como ato de trabalhar em desafios e projetos desafiadores através de diferentes etapas: busca de informações, busca de dados, busca de problemas, busca de ideias, busca de solução e busca de aceitação.

Há comunidade de talentos onde os alunos trabalham em equipe para entender e apreciar seus pontos fortes e interesses. As habilidades de colaboração, comunicação e pensamento são enfatizadas por meio de simulações e cenários para ajudá-los a entender a importância das interações para a busca de novos conhecimentos e desenvolvimento de todos os envolvidos neste processo de aprendizagem.

Em relação aos programas para superdotados, Summer 1 e Summer 2 são dois dos programas de enriquecimento para atendimento destes alunos que atendem crianças do ensino fundamental. Ambos os programas compartilham semelhanças em vários componentes, como perfil dos participantes, componentes do programa, bem como a equipe que trabalha nestes programas. Uma característica importante dos programas Summer 1 e Summer 2 é a ênfase em atividades práticas, como a realização de experimentos e a construção de modelos de teste. Os alunos desfrutam da abordagem prática, pois isto os ajuda a visualizar conceitos abstratos, bem como fazer conexões entre a teoria e a prática.

6.3 Programa Summer 2

Trata-se de um programa de enriquecimento popular projetado para atender às necessidades de estudantes criativos e artisticamente talentosos de quatro anos (pré-escola) até o oitavo ano. Durante este programa é ofertada uma variedade de cursos de ciência, tecnologia, engenharia, matemática, artes visuais e artes cênicas e estudos interdisciplinares originais. Os estudantes escolhem suas próprias aulas de acordo com a (s) sua (s) área (s) de interesse.

Exemplos de atividades para o desenvolvimento da criatividade de superdotados: durante este programa, na área da engenharia, os alunos projetam, constroem e testam lançadores de marshmallow, montanhas russas de mármore,

uma nave espacial e uma torre de cartões usando itens domésticos comuns. Aprendem de forma aprofundada e se divertem com as atividades.

Os interessados em super-heróis podem projetar o capacete do homem de Ferro e a teia do Homem Aranha durante este curso e usar materiais reciclados, bem como a experiência de lançamento de foguetes. Quanto aos interessados em escrever e contar histórias, podem descobrir as suas habilidades de comunicação, dominando a arte da narrativa sensorial e a auto-expressão. Os alunos serão compositores, agindo em atividades em pequenos grupos e construindo os seus próprios projetos para ganhar experiência com as interações do mundo real.

Já, para os interessados em anatomia, os alunos podem aprender sobre a função do coração com foco na frequência cardíaca, anatomia do coração e do fluxo sanguíneo. Eles também podem olhar dentro do coração, e finalizar o dia observando uma dissecação cardíaca.

Em relação ao curso sobre a língua inglesa, os alunos aprenderão sobre as raízes das palavras inglesas por meio de atividades utilizando mapa, expandirão seu vocabulário e aprenderão sobre a história simultaneamente.

No curso de ecologia, os participantes serão guiados por um instrutor, estudantes e pais exploram um habitat, discutem a qualidade da água, realizam análises químicas e identificam insetos.

Durante o curso de treinamento para um futuro no espaço, os alunos irão explorar a vida dos astronautas e o treinamento cerebral e corporal necessário para viver no espaço. Os alunos também aprenderão a diferença entre a vida na Terra e a vida no espaço com o processo de design de engenharia. Entre outras possibilidades de cursos que os alunos poderão escolher de acordo com o seu interesse.

6.4 Equipe dos programas Summer 1 e Summer 2

Os professores do programa Summer 2 são estudantes de pós-graduação de vários departamentos da Universidade pesquisada e estudantes de graduação que se especializam em educação. Graduados que trabalham para o Summer 1 são contratados como assessores de curso pelo primeiro ano. Durante seu segundo ano, eles são acompanhados por um experiente professor do instituto para superdotados

que os treina em técnicas eficazes para trabalhar na área da educação de superdotados. Por meio do seu trabalho como assistentes de curso, os alunos de graduação ganham experiência trabalhando com estudantes superdotados, além de pedagogias e habilidades de gerenciamento de sala de aula. Para muitos desses estudantes de graduação, esta é a sua primeira experiência em trabalhar com estudantes com altas habilidades. Os professores experientes que trabalham com os alunos de graduação fornecem feedback sobre as habilidades de graduação e estão dispostos a assumir o ensino de programas do instituto que oferta os programas para superdotados (PEREIRA et al., 2016). Esta parceria beneficia os programas e os alunos de graduação. Os últimos ganham experiência à medida que trabalham com estudantes com altas habilidades e os programas contam com um grupo experiente de futuros professores.

O currículo para o Summer 1 e alguns dos cursos para o Summer 2 são preparados para os professores. Porém, isso não significa que os professores tenham que seguir rigorosamente o currículo planejado. Eles têm opção de escolha no ajuste do currículo para se adequar aos seus interesses, bem como à necessidade dos alunos. Por exemplo, professores que estão ensinando um conteúdo sobre energia eólica e moinhos de vento, desenvolvem diferentes formas de fazer um moinho de vento; alguns podem usar origami, enquanto outros podem usar recortes de papelão. Existe também uma flexibilidade na organização da sequência das atividades e do ritmo das lições. Essa autonomia permite que os professores se concentrem nas necessidades dos alunos em sua classe (PEREIRA et al., 2016).

Estudantes de pós-graduação que ensinam cursos do Summer 2 têm a opção de propor e desenvolver seus próprios conteúdos, se não quiserem usar o currículo existente. Os estudantes de pós-graduação muitas vezes estão interessados em compartilhar sua paixão e experiência em um tópico específico, e ensinar cursos do programa Summer 2 dá-lhes a oportunidade de fazer isso, bem como ganhar experiência no ensino de estudantes com altas habilidades. Pereira et al. (2016) explicam que um exemplo é um estudante de pós-graduação do Departamento de Entomologia que desenhou uma aula para o programa summer 2 para ensinar aos alunos sobre os diversos insetos encontrados em córregos. Os estudantes do programa Summer 2 dessa classe aprenderam sobre a bacia hidrográfica, de onde

provêm a água, e do que aparecem alguns dos organismos que vivem nas vias navegáveis.

Ao longo dos anos, o instituto para superdotados se esforçou para manter boas relações de trabalho com os professores. Professores que ensinam durante o Summer 1 e Summer 2, muitas vezes voltam a ensinar durante os programas para essa demanda, ano após ano, passando de graduação para professores que orientam novos alunos de graduação nas salas de aula (PEREIRA et al., 2016). Dependendo da condição socioeconômica do estudante que gostaria de participar de programas de enriquecimento curricular para superdotados, ele pode conseguir uma bolsa ou auxílio financeiro³.

6.5 Programa Summer 3

Este programa acontece no mês de julho, durante o verão nos Estados Unidos. Há mais de 40 anos, o instituto pesquisado conta com a presença de estudantes talentosos e criativos dos Estados Unidos e de todo o mundo em campos residenciais projetados para estimular sua imaginação e expandir suas habilidades. Alunos superdotados, a partir do 6º ano, na faixa etária aproximada de 12 a 18 anos de idade, podem instalar-se nas residências do campus, realizar cursos desafiadores e participar de atividades recreativas. Dentre as atividades, os alunos irão vivenciar: desafios intelectuais, atenção pessoal de funcionários talentosos e atenciosos, excelentes instalações da Universidade onde ocorre o programa para superdotados, contando com residências, salas de jantar, salas de aula e laboratórios. Os estudantes poderão desenvolver novas amizades com pessoas de todo o mundo que compartilham interesses semelhantes, aprendizagens agradáveis e experiências sociais.

Exemplos de atividades criativas ofertadas aos alunos superdotados durante este programa de verão: No curso de Arte de circuitos, os alunos podem integrar arte e eletrônica para criar imagens, trabalhos de arte interativa. Irão saber como construir uma variedade de circuitos para projetar e produzir formações de papel iluminadas complexas, combinadas com expressão artística individual.

³ HOPE (“ter oportunidades promove a excelência”), por exemplo, é uma das iniciativas do governo americano que apoia financeiramente o seu funcionamento para dar oportunidades de enriquecimento escolar aos alunos americanos com dificuldades socioeconômicas.

Para aqueles que se interessam por robôs, neste curso os alunos podem desenhar, construir e programar seu próprio robô com sistema autônomo usando o Lego robótica modelo Educação EV3. Os participantes deste curso podem programar seus robôs para executar tarefas específicas: para mover, sentir, e responder ao meio ambiente ao superar desafios.

No ramo da engenharia, há curso sobre como construir pontes por meio de uma construção prática e experimentação. Utilizam-se princípios de engenharia mecânica e material para saber mais sobre como fazer e testar pontes. Os alunos podem ter a chance de construir e demolir suas construções em um laboratório de engenharia.

Em relação ao ecossistema, o curso inclui explicação sobre a importância da água em todos os lugares como elemento essencial para o nosso corpo, nossos alimentos e ecossistemas, e como podemos manter esse recurso natural seguro. Neste curso intensivo há vários experimentos para pesquisar diferentes aspectos de locais onde existe água, sendo possível criar os próprios sistemas de filtragem e aprender as ameaças atuais para a água em nossas vidas diárias.

Em relação à videografia e fotojornalismo, este curso é direcionado aos alunos que gostariam de fazer seu próprio filme ou aprender como tirar fotos dignas de serem apresentadas em uma revista, por exemplo. Por meio de aulas, os participantes irão operar digitalmente câmeras e outros equipamentos de vídeo, aplicar técnicas fotográficas criativas e aprender sobre iluminação e suporte de som.

Quanto ao curso, “Luzes, Cortina, Ação”, os participantes irão aprender sobre produções de teatro desde o script à preparação do palco. Este curso permite que os alunos experimentem sobre direção teatral ao explorar a criatividade e a organização de realizar um espetáculo. O programa Summer 3 conta com cursos em diversas áreas do conhecimento e os participantes poderão escolher as temáticas preferidas de acordo com a (s) sua (s) área (s) de interesse.

6. 6 Currículo afetivo no programa Summer 3

Integrar a emoção e as relações interpessoais em programas para superdotados pode ser crucial para o funcionamento adequado desses programas. Peterson (2000, 2002, 2003, 2008, 2009, 2014) defende que o bem-estar afeta

potencialmente o desempenho acadêmico. Independentemente da situação pessoal de cada aluno, é importante que os pais, educadores, médicos, treinadores, diretores e pesquisadores considerem a criança como um todo.

Um fator importante e talvez o mais exclusivo do programa summer 3 é o currículo que visa a atender o aspecto social e emocional de superdotados. Desde 2012, o instituto pesquisado tem incorporado esse currículo afetivo ao programa summer 3 para atender às necessidades sociais e emocionais desses estudantes. Por algum motivo, esses estudantes podem apresentar algumas dificuldades socioemocionais durante sua estada no campus de uma universidade americana.

Nesse sentido, há conselheiros do campus que são treinados como facilitadores de grupo com a finalidade de ajudar os participantes do programa summer 3 nas interações com todas as pessoas e com os seus pares e também a entender os objetivos gerais das atividades ofertadas por esse programa. Os conselheiros são jovens contratados para essa função, geralmente estudantes de graduação e estudantes de mestrado na Faculdade de Educação, são capacitados para trabalhar com estudantes de alta capacidade como conselheiros de campo durante os programas de verão.

A qualificação básica é que os candidatos a conselheiros precisam ter mais de 18 anos e terminar seu primeiro semestre de faculdade no momento em que são entrevistados. Os membros da equipe administrativa do Programa summer 3 entrevistam candidatos usando um protocolo de entrevista semiestruturada criado pela equipe do instituto para superdotados. As perguntas da entrevista enfocam a experiência anterior trabalhando com a juventude, incluindo estudantes com altas habilidades; a motivação do candidato para trabalhar com o Programa summer 3; as perspectivas do candidato sobre as características sociais e emocionais dos estudantes de alta capacidade; e a qualidade das respostas do candidato a cenários de problemas que eles provavelmente encontrarão e terão que lidar durante o programa (por exemplo, saudade de casa, conflito de pares).

Os membros da equipe do Programa Summer 3 tomam a decisão de contratação com base nas habilidades pessoais e nas necessidades do programa. Esses conselheiros de campo contratados também devem passar por verificação de antecedentes e completar o treinamento de segurança juvenil. Esse é um requisito para os funcionários da universidade onde ocorrem os programas para

superdotados, que trabalham em campos de verão envolvendo menores na universidade. Com esse rigoroso processo de contratação, esses conselheiros de campo estão qualificados para desempenhar papéis importantes no programa como adultos carinhosos e exemplares (PEREIRA et al., 2016).

6.7 Critérios de seleção para participar dos programas para superdotados

Em relação aos critérios de seleção, Pereira et al. (2016) explicam que não existem pré-requisitos para que os alunos participem dos programas Summer 1 e Summer 2. Os alunos simplesmente são encorajados a selecionar aulas que lhes interessam. O foco do Summer 1 e Summer 2 é proporcionar aos participantes oportunidades de aprendizado para além das que normalmente são oferecidas pelas escolas regulares. Então, uma vez que os pré-requisitos para se inscreverem nesses programas são desconsiderados, existe uma grande variedade de níveis de habilidade entre os alunos. As escolas próximas de onde são realizados os programas, os divulgam para todos os seus alunos, ainda que os programas Summer 1 e Summer 2 se destinem principalmente a estudantes superdotados. Como os cursos são identificados como desafiadores academicamente, a maioria dos estudantes que participa é considerada com altas habilidades.

Quanto ao Programa Summer 3, os alunos devem se qualificar para participar deste programa, redigindo uma redação e enviando dois documentos oficiais que apoiam os direitos à educação dos alunos superdotados. Os alunos que completaram do quinto ao nono ano podem conviver nas residências do campus, realizar cursos desafiadores, bem como participar de atividades recreativas. Em suas redações, os alunos descrevem porque eles querem participar do programa Summer 3, por que eles escolheram aulas particulares, como eles pensam que se beneficiarão da participação no SRES e como eles contribuirão para o sucesso do programa. Embora uma redação tradicional de uma a duas páginas seja solicitada, os alunos também têm a opção de escolher explicar sobre os seus desejos e motivações para participar do programa Summer 3 em um formato alternativo, como o PowerPoint ou o vídeo. As redações dos alunos são avaliadas com cautela e em combinação com os documentos acadêmicos de apoio. Duas das seguintes cinco

formas de documentação são necessárias como evidência de que os estudantes são qualificados academicamente para o programa Summer 3:

- Documentação sobre o envolvimento do aluno na área de talentos, tais como prêmios, certificados, serviços ou cartas de reconhecimento documentando este envolvimento.
- Carta de recomendação de um professor ou mentor na área de talentos.
- Transcrição da nota do estudante mostrando uma GPA (Carta de escala de classificação) de 3.5 / 4.0 na área de talentos relacionada à escolha do candidato.
- Resultados oficiais do teste de inteligência individual ou grupal com uma pontuação mínima de 120.
- Resultados oficiais do desempenho ou prova de aptidão nacional ou estadual em/ou acima do percentil de 90 em uma área específica de estudo.

Ainda sobre a documentação, os participantes que retornam não precisam reenviá-la junto com o seu requerimento para participar deste programa nos anos subsequentes. Os participantes vêm de diferentes lugares dos Estados Unidos e de muitos outros países, mas a maioria vive em Indiana e estados vizinhos, como: Ohio, Illinois, Kentucky, entre outros. Este programa disponibiliza um acampamento de verão residencial onde os alunos que estão em férias podem instalar-se e passar uma a duas semanas no campus.

Conforme Pereira (2013), o instituto pesquisado também oferece bolsas de estudo para alguns estudantes que demonstram necessidade financeira, além disso, há o projeto HOPE (Having Opportunities Promotes Excellence) que oferta bolsas de estudo para os participantes de baixa renda deste instituto. Pereira (2013) explica que HOPE, “ter oportunidades promove a excelência”, é um projeto que tem o objetivo principal de identificar alunos de baixa renda com potencial acadêmico e ofertar bolsas integrais para os programas de uma das universidades americanas que mais recebem estrangeiros no país. Além disso, os alunos têm acesso a transporte gratuito. Pereira afirma que pode parecer algo raro ou até mesmo estranho, contudo, há estudantes nos Estados Unidos que são considerados carentes em termos financeiros e que apresentam uma certa dificuldade de ter acesso ao atendimento em programas de superdotados. Muitos deles são imigrantes

e enfrentam o desafio de aprender a falar inglês, muitas vezes não são identificados como superdotados pela falta de instrumentos para selecionar alunos que tem o inglês como segunda língua.

O principal critério para participar do projeto HOPE é o nível socioeconômico. Gentry (2008) explica que HOPE é uma das iniciativas do governo americano que apoia financeiramente o seu funcionamento para dar oportunidades de enriquecimento escolar e também para a identificação de alunos que nem sempre têm oportunidade de frequentar programas para superdotados. Mais de 500 bolsas de estudo foram ofertadas durante os quatro anos de duração deste projeto e alguns alunos puderam participar até sete vezes, neste período, de programas de uma universidade filiada.

Pereira (2013) ressalta que iniciativas como o Projeto HOPE poderiam existir em universidades brasileiras com a principal finalidade de beneficiar tanto alunos como famílias de crianças superdotadas, ofertando orientação e atendimento a essa demanda.

Piske (2013a, 2016) destaca que tanto no Brasil como nos Estados Unidos há alunos com alto potencial que gostariam de ter uma oportunidade para serem identificados e ter acesso a um programa que permita o desenvolvimento de suas potencialidades e de seus talentos em várias áreas do conhecimento.

Pensar na educação é investir e incentivar os alunos a realizarem pesquisas em diversas áreas do conhecimento ao longo dos séculos (HELLER, 1997; FITZGERALD, & DELANEY, 2002; EVENBECK, 2004; INDIANA COMMISSION FOR HIGHER EDUCATION, 2007). E isto tem ocorrido em diversos estados americanos fazendo com que os Estados Unidos se tornem um país referência na educação de superdotados e talentosos. Muito se investe em programas especializados para garantir a qualidade nas práticas educacionais, desenvolvimento das altas habilidades e criatividade dessa grande demanda que precisa de um ensino diferenciado de acordo com a (s) sua (s) área (s) de interesse.

Infelizmente, no Brasil pouco se investe e ainda há muito a avançar na área da educação, principalmente quando se trata de alunos superdotados que nem sempre são identificados, e pouquíssimos conseguem um atendimento aquedado de acordo com as suas necessidades educacionais especiais (NEES). Enquanto os Estados Unidos apresentam inúmeros programas para superdotados, contando com

grandes investimentos e avanços na educação dessa demanda, o Brasil conta com números restritos de programas que sobrevivem com recursos limitados, tanto pessoais como materiais.

No Brasil, o aluno superdotado participa principalmente da sala de aula regular, pela falta de vaga no atendimento educacional especializado (AEE), isso quando esse aluno é identificado. Na sala regular o ensino é pautado, na maioria das vezes, em uma metodologia repetitiva e monótona que causa desconforto aos alunos com alto potencial porque além de inibir a sua criatividade, não desenvolve e/ou limita as suas altas habilidades. No caso dos superdotados que muitas vezes nem sequer têm o acesso à identificação, muitos deles podem se sentir angustiados e insatisfeitos, chegando ao ponto de ter o desejo de se evadir da escola (PISKE, 2013).

Pesquisas nacionais (Alencar & Fleith, 2001, 2003; Mendes, 2000; Moreira, 2009) apontam que para haver inclusão de alunos superdotados há necessidade de uma correta identificação e encaminhamentos que mostram a necessidade de políticas públicas eficientes quanto ao atendimento a esses discentes. Pérez & Freitas expressam:

A real inclusão dos alunos com AH/SD, então, requer a correta identificação e registro desses estudantes nos censos escolares, visto que esses são os dados que alegadamente fundamentam a formulação das políticas públicas e o retorno do quesito AH/SD ao formulário do censo do ensino superior. Ao contrário das demais áreas da Educação Especial, a identificação é parte integrante do atendimento educacional especializado, porque não pode ser feita apenas por um laudo, visto que não se trata de uma patologia ou deficiência aferível, mas ao longo de um processo contínuo e relativamente demorado que precisa avaliar a presença, intensidade e consistência dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, no contexto escolar, que devem ser registrados em parecer pedagógico (PÉREZ & FREITAS, 2014, p. 637).

Pérez & Freitas (2014) destacam que para incluir superdotados na escola é necessário haver trâmites legais para garantir o acesso ao atendimento educacional especializado da grande maioria desses alunos de classes desfavorecidas, que não apresentam recursos financeiros suficientes e/ou culturais para a garantia do direito à uma educação de qualidade.

Se nos Estados Unidos há mais de 30 estados que ofertam programas, bolsas e auxílio financeiro para ter acesso a esses programas para alunos

superdotados e talentosos, no contexto brasileiro há uma necessidade premente de inclusão de módulos de formação para o atendimento educacional especializado nos cursos de capacitação e especialização ofertados pelos órgãos públicos, contando com apoio de profissionais especializados. Isso “de forma a garantir, segundo os preceitos historicamente defendidos pelo ideal democrático, o direito que cada pessoa tem de acordo com suas necessidades” (PÉREZ & FREITAS, 2014, p. 638).

CAPÍTULO 7- RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O estudo empírico buscou responder à seguinte pergunta: **Quais são os sentidos e significados que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), suas famílias e suas professoras da educação básica apresentam em relação à criatividade na escola?**

7.1 Entrevistas semiestruturadas com alunos superdotados, suas famílias e suas professoras de escolas regulares do Brasil

As entrevistas buscaram levantar dados sobre os sentidos e significados que alunos superdotados, suas famílias e suas professoras atribuem à criatividade com a finalidade de identificar a importância deste constructo no ensino e sua existência no processo de aprendizagem dessas crianças. Quanto aos participantes, foram entrevistados oito alunos superdotados, oito famílias e oito professoras do ensino fundamental, sendo seis professoras de salas de ensino regular e duas de salas de recursos multifuncionais.

A metodologia dos núcleos de significação foi utilizada no Brasil e nos Estados Unidos. Primeiramente, serão analisados os dados coletados no contexto brasileiro e após esta análise, serão apresentados os resultados referentes ao contexto americano.

A pesquisadora irá mostrar como ocorre a construção dos núcleos de significação e a sua finalidade. Esses núcleos visam a indicar os modos de pensar, sentir e agir dos participantes desta pesquisa e são fundamentados no movimento dialético das suas experiências e histórias de vida (AGUIAR e OZELLA, 2006). Após transcrever todas as entrevistas, a pesquisadora realizou uma leitura flutuante dos dados que foram coletados no Brasil e nos Estados Unidos. A leitura realizada é um modo de ler os dados sem que haja a seleção das principais informações referentes à pesquisa (AGUIAR e OZELLA, 2006). Durante o processo de análise também já foi possível selecionar algumas palavras contidas nas falas dos participantes, levando a encontrar os pré-indicadores, tais dados são de grande importância para identificar os núcleos de significação e para a análise dos sentidos.

Quanto aos pré-indicadores dos alunos superdotados brasileiros foram os seguintes: *Pensar em alguma coisa para ficar bom, inventar uma coisa, não copiar dos outros, desenhos, pinturas, coisas novas, coisa divertida, legal, aprender bastante, diversão, criar coisas, Imaginação, coisas que você nem sabia que existia, Não gosto muito das aulas, não me sinto muito bem, eu tenho poucos amigos, é chato, a professora grita, me sinto desmotivado, não inventam coisas diferentes, não tenho oportunidade de fazer coisas novas, eu posso brincar, a gente joga bola, não gosto da professora, me sinto mal, lá tem brinquedos, brinco com meus amigos, brinco com todo mundo, a gente já fez bonequinho de papel, a gente copia no caderno, na escola é cansativo, às vezes é educativo, é bom, aprendo algumas coisas, a professora é boa, me tratam bem, gosto de ir para escola, vou bem nas provas, eu obedeco em sala de aula, Atividades são importantes, eu tenho vários amigos, atividades são legais, eu gosto daqui, há jogos, dobraduras, eu gosto bastante, tem tudo, a gente aprende coisas novas, eu prefiro vir mais aqui do que na escola, muitas coisas novas.*

Em relação aos pré-indicadores encontrados a partir das falas das famílias destes alunos, são os seguintes: *Métodos para motivar a pessoa, algo alegre, algo descontraído, alto astral, algo para se interessar mais, inventar algo a mais para um objeto, fora do padrão, capacidade de ter uma ideia, mente bem aberta, fugir do padrão, desenvolver uma habilidade, viajar na história, fazer uma coisa útil, alguma coisa que alguém já pensou, algo que ninguém colocou em prática, criar alguma coisa diferente, diferente do comum, sair do comum, sair do normal, buscar sempre mais, aperfeiçoar algo, resistência para ir para escola, não quer fazer a tarefa, já sabe o conteúdo, não é nada desafiador na sala regular, não inventam nada diferente, se sente desmotivado, ela gosta de literatura, ela gosta de fazer contas, gosta de desafios, dificuldade no relacionamento com amiguinhos, meu filho vai bem na prova, não joga a responsabilidade no professor, o professor já reprimiu ele, ele é tagarela, gosta muito de estudar, se sente bem, a professora dela fala sobre dar uma atenção maior para ela, minha filha é uma criança fácil, ela gosta muito de brincar, impressão que esta professora não tem tanta experiência com criança com superdotação, ele presta atenção em tudo, acho que ele se sente feliz, normalmente ele é bem ativo, bem participativo nas aulas, meu filho adora matemática, ele gosta muito de pintar, meu filho fica falando que não quer ir para a escola, ele gosta de*

jogar, fica no computador, ele gosta de tudo sobre arte, no recreio ele fica brincando, são atividades bem interativas, exercitando o pensar da criança, enfatizam o capacidade de raciocínio, tem bastantes jogos, atividades que estimulam a criatividade, estimulam a pensar, ver as coisas diferentes, bem diferente da sala regular, são atividades fundamentais, muito importantes, um dos motivos para não colocar ele em uma escola particular, atividade dependendo do interesse da criança, são menos alunos na sala, três ou quatro alunos, os alunos têm uma atenção maior, as atividades desenvolvem a criatividade, atividades desde a mecânica, robótica, trabalho com a criatividade, lego, montagem de equipamento, quebra cabeça, deixam a criança bem à vontade, eu acho que é importante, dá vontade de ter em casa estes recursos, mantém a concentração da criança, meu filho adora, minha filha fica bem fascinada, cada atendimento é diferente, chega em casa feliz da vida, cada dia é um desafio diferente, ela faz coisas maravilhosas aqui, faz robótica, jogos que eu nem sei que existem, não deixa o conhecimento limitado, um refúgio para os alunos.

Quanto aos pré-indicadores das professoras destes alunos, constam a seguir: *É ser livre, é pensar, é poder interagir, um pouco do seu estilo de acordo com materiais que tiver em mãos, colocar um pouco de sua personalidade, representar isso em forma de produto, é pensar de forma diversa, na forma de entender o mundo, pensamento divergente, é conseguir coisas além do que está padronizado pela sociedade, a partir da pluralidade criar algo novo, imaginação já é uma capacidade criativa, buscar novas formas de solucionar problemas tanto na sala de aula como na vida, os jogos desenvolvem muito a criatividade, a curiosidade está relacionada à criatividade, ter disposição para coisas novas, pensar em estratégias diferentes, ideias novas, tentativas porque nem sempre há certeza que algo vai dar certo, música, arte, cinema, o imaginário, disposição para criar coisas novas, inventar, aprimorar e diversificar ideias, é fazer algo fora do comum, ele já apresentou episódio de agressão, bastante dificuldade de adaptação na escola, é muito tímido, ele é bem seletivo, ela chega a inventar episódios, diz que não passa bem, não quer ir para escola, menino determinado, ele é bem participativo, ele não é um aluno que tira 10 em tudo, é uma aluna prestativa, participativa nas atividades, faz todas as atividades com esmero, faz atividades com carinho, faz com atenção, ela está entendendo que ela não pode fazer pelos colegas, ela é muito*

perfeccionista, ela chora porque errou, eu vi que ela não gostou muito de ser corrigida, ela vê no professor autoridade, aluno bem tranquilo, aluna extremamente motivada para escola de ensino regular, ela se apega facilmente, faz vínculo facilmente, ela gosta de pintura, colagem, recorte, ele se sente desmotivado, totalmente diferente do ensino regular, de acordo com o interesse de cada um, contemplar as altas habilidades de cada um, deveriam proporcionar também no ensino regular, atividades estimulantes, socialização das leituras, estudos em determinada temática, fazer pensar de forma mais plural, há parcerias com alguns profissionais especializados, oficinas de Mangá, oficinas de dobraduras, técnicas, espaços ricos culturalmente, museus, bibliotecas, gibitecas, jogos, leitura, atendimento com poucas crianças, fazer brinquedos recicláveis, desenvolve algo que eu não consigo desenvolver, vão ao encontro do interesse dos alunos, diferenciadas e mais práticas, lúdica, reforçam a questão da superdotação, descobertas de conhecimentos novos.

Para realizar o levantamento dos pré-indicadores a pesquisadora teve que analisá-los durante um processo complexo e árduo porque eles surgem a partir de leituras constantes dos dados coletados. Este fato é essencial para a sequência da análise e explica a sua aglutinação em indicadores, sendo a próxima etapa deste processo metodológico (AGUIAR E OZELLA, 2006). Desta forma, a partir de uma nova leitura dos registros realizados foi possível aglutinar os pré-indicadores das crianças superdotadas, de suas famílias e de suas professoras.

Os três indicadores das crianças superdotadas são: percepções das crianças sobre a criatividade, vivências das crianças superdotadas na escola e percepção dos alunos superdotados sobre a sala de recursos multifuncionais, assim como consta no quadro a seguir:

Quadro 8 - Pré-indicadores e indicadores dos alunos superdotados

Pré-indicadores	Indicadores
Pensar em alguma coisa para ficar bom, inventar uma coisa, não copiar dos outros, desenhos, pinturas, coisas novas, coisa divertida, legal,	Percepções das crianças sobre a criatividade

aprender bastante, diversão, criar coisas, Imaginação, coisas que você nem sabia que existia.	
Não gosto muito das aulas, não me sinto muito bem, eu tenho poucos amigos, é chato, a professora grita, me sinto desmotivado, não inventam coisas diferentes, não tenho oportunidade de fazer coisas novas, eu posso brincar, a gente joga bola, não gosto da professora, me sinto mal, lá tem brinquedos, brinco com meus amigos, brinco com todo mundo, a gente já fez bonequinho de papel, a gente copia no caderno, na escola é cansativo, às vezes é educativo, é bom, aprendo algumas coisas, a professora é boa, me tratam bem, gosto de ir para escola, vou bem nas provas, eu obedeço em sala de aula.	Vivências das crianças superdotadas na escola
Atividades são importantes, eu tenho vários amigos, atividades são legais, eu gosto daqui, há jogos, dobraduras, eu gosto bastante, tem tudo, a gente aprende coisas novas, eu prefiro vir mais aqui do que na escola, muitas coisas novas.	Opinião dos alunos superdotados sobre a sala de recursos multifuncionais

Fonte: Piske (2018).

Os três indicadores encontrados a partir das falas das famílias dos alunos superdotados são: percepções das famílias sobre a criatividade, percepções das famílias em relação às vivências de seus filhos na escola e ponto de vista das

famílias sobre as atividades na sala de recursos multifuncionais, o quadro seguinte mostra esses indicadores:

Quadro 9 - Pré-indicadores e indicadores das famílias das crianças superdotadas

Pré-indicadores	Indicadores
Métodos para motivar a pessoa, algo alegre, algo descontraído, alto astral, algo para se interessar mais, inventar algo a mais para um objeto, fora do padrão, capacidade de ter uma ideia, mente bem aberta, fugir do padrão, desenvolver uma habilidade, viajar na história, fazer uma coisa útil, alguma coisa que alguém já pensou, algo que ninguém colocou em prática, criar alguma coisa diferente, diferente do comum, sair do comum, sair do normal, buscar sempre mais, aperfeiçoar algo.	Percepções das famílias sobre a criatividade
Resistência para ir para escola, não quer fazer a tarefa, já sabe o conteúdo, não é nada desafiador na sala regular, não inventam nada diferente, se sente desmotivado, ela gosta de literatura, ela gosta de fazer contas, gosta de desafios, dificuldade no relacionamento com amiguinhos, meu filho vai bem na prova, não joga a responsabilidade no professor, o professor já reprimiu ele, ele é tagarela, gosta muito de estudar, se	Percepções das famílias em relação às vivências de seus filhos na escola

<p>sente bem, a professora dela fala sobre dar uma atenção maior para ela, minha filha é uma criança fácil, ela gosta muito de brincar, impressão que esta professora não tem tanta experiência com criança com superdotação, ele presta atenção em tudo, acho que ele se sente feliz, normalmente ele é bem ativo, bem participativo nas aulas, meu filho adora matemática, ele gosta muito de pintar, meu filho fica falando que não quer ir para a escola, ele gosta de jogar, fica no computador, ele gosta de tudo sobre arte, no recreio ele fica brincando.</p>	
<p>São atividades bem interativas, exercitando o pensar da criança, enfatizam o capacidade de raciocínio, tem bastantes jogos, atividades que estimulam a criatividade, estimulam a pensar, ver as coisas diferentes, bem diferente da sala regular, são atividades fundamentais, muito importantes, um dos motivos para não colocar ele em uma escola particular, atividade dependendo do interesse da criança, são menos alunos na sala, três ou quatro alunos, os alunos têm uma atenção maior, as atividades desenvolvem a criatividade, atividades desde a mecânica, robótica, trabalho com a</p>	<p>Ponto de vista das famílias sobre as atividades na sala de recursos multifuncionais</p>

<p>criatividade, lego, montagem de equipamento, quebra cabeça, deixam a criança bem à vontade, eu acho que é importante, dá vontade de ter em casa estes recursos, mantém a concentração da criança, meu filho adora, minha filha fica bem fascinada, cada atendimento é diferente, chega em casa feliz da vida, cada dia é um desafio diferente, ela faz coisas maravilhosas aqui, faz robótica, jogos que eu nem sei que existem, não deixa o conhecimento limitado, um refúgio para os alunos.</p>	
---	--

Fonte: Piske (2018).

Os três indicadores encontrados a partir das professoras das crianças superdotadas são: percepções das professoras sobre a criatividade, percepções das professoras quanto às vivências de seus alunos na escola e opinião das professoras sobre as atividades na sala de recursos multifuncionais, é possível visualizar os indicadores da equipe docente no quadro abaixo:

Quadro 10 - Pré-indicadores e indicadores das professoras dos alunos superdotados

Pré-indicadores	Indicadores
<p>É ser livre, é pensar, é poder interagir, um pouco do seu estilo de acordo com materiais que tiver em mãos, colocar um pouco de sua personalidade, representar isso em forma de produto, é pensar de forma</p>	<p>Percepções das professoras sobre a criatividade</p>

<p>diversa, na forma de entender o mundo, pensamento divergente, é conseguir coisas além do que está padronizado pela sociedade, a partir da pluraridade criar algo novo, imaginação já é uma capacidade criativa, buscar novas formas de solucionar problemas tanto na sala de aula como na vida, os jogos desenvolvem muito a criatividade, a curiosidade está relacionada à criatividade, ter disposição para coisas novas, pensar em estratégias diferentes, ideias novas, tentativas porque nem sempre há certeza que algo vai dar certo, música, arte, cinema, o imaginário, disposição para criar coisas novas, inventar, aprimorar e diversificar ideias, é fazer algo fora do comum.</p>	
<p>Ele já apresentou episódio de agressão, bastante dificuldade de adaptação na escola, é muito tímido, ele é bem seletivo, ela chega a inventar episódios, diz que não passa bem, não quer ir para escola, menino determinado, ele é bem participativo, ele não é um aluno que tira 10 em tudo, é uma aluna prestativa, participativa nas atividades, faz todas as atividades com esmero, faz atividades com carinho, faz com atenção, ela está entendendo que ela</p>	<p>Percepções das professoras quanto às vivências de seus alunos na escola</p>

<p>não pode fazer pelos colegas, ela é muito perfeccionista, ela chora porque errou, eu vi que ela não gostou muito de ser corrigida, ela vê no professor autoridade, aluno bem tranquilo, aluna extremamente motivada para escola de ensino regular, ela se apega facilmente, faz vínculo facilmente, ela gosta de pintura, colagem, recorte, ele se sente desmotivado.</p>	
<p>Totalmente diferente do ensino regular, de acordo com o interesse de cada um, contemplar as altas habilidades de cada um, deveriam proporcionar também no ensino regular, atividades estimulantes, socialização das leituras, estudos em determinada temática, fazer pensar de forma mais plural, há parcerias com alguns profissionais especializados, oficinas de Mangá, oficinas de dobraduras, técnicas, espaços ricos culturalmente, museus, bibliotecas, gibitecas, jogos, leitura, atendimento com poucas crianças, fazer brinquedos recicláveis, desenvolve algo que eu não consigo desenvolver, vão ao encontro do interesse dos alunos, diferenciadas e mais práticas, lúdica, reforçam a questão da superdotação, descobertas de conhecimentos</p>	<p>Opinião das professoras sobre as atividades na sala de recursos multifuncionais</p>

novos.	
--------	--

Fonte: Piske (2018).

O início do processo de análise propriamente dito acontece apenas a partir do estabelecimento dos indicadores. Já a análise empírica ocorre desde o primeiro contato com os participantes envolvidos no estudo proposto. Aguiar e Ozella (2006) explicam que o delinear do processo empírico ao interpretativo surge no momento que é realizada a organização dos indicadores (AGUIAR e OZELLA, 2006). A partir dos indicadores, que aglutinaram os pré-indicadores, foram estabelecidos os núcleos de significação. De acordo com Aguiar e Ozella (2006) estes núcleos explicitam de modo objetivo as falas dos participantes, aquilo que realmente era enfatizado nas entrevistas e que, gradativamente, foi identificado pela pesquisadora por sua relevância.

Os núcleos de significação que foram delimitados durante o processo de análise, foram os seguintes: *1. O que é criatividade?; 2. O dia-a-dia das crianças superdotadas na escola; 3. Como é o trabalho na sala de recursos multifuncionais?*

A sistematização dos núcleos de significação que surgiram dos indicadores, consta no quadro a seguir:

Quadro 11 - Indicadores e núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
Percepções das crianças sobre a criatividade; Percepções das famílias sobre a criatividade; Percepções das professoras sobre a criatividade.	O que é criatividade?
Vivências das crianças superdotadas na escola regular; Percepções das famílias em relação às vivências de seus filhos na escola regular; Percepções das	O dia-a-dia das crianças superdotadas na escola

professoras quanto às vivências de seus alunos na escola regular.	
Opinião dos alunos superdotados sobre a sala de recursos multifuncionais; Ponto de vista das famílias sobre as atividades na sala de recursos multifuncionais; Opinião das professoras sobre as atividades na sala de recursos multifuncionais.	Como é o trabalho na sala de recursos multifuncionais?

Fonte: Piske (2018).

7.1.1 O que é criatividade?

A definição de criatividade é algo complexo. Os próprios especialistas da área conceituam este atributo de forma variada. Se por um lado a criatividade está relacionada à originalidade, flexibilidade e capacidade de criação (TORRANCE, 2000), por outro lado, para além de uma habilidade em produzir algo novo, a criatividade é também um aspecto adaptável dentro de restrições de uma dada situação (LUBART, MOUCHIROUD, TORDJMAN & ZENASNI, 2003). Quanto ao caráter complexo, multifacetado e plurideterminado em relação à criatividade, Alencar expressa:

Entretanto, o nosso conhecimento a seu respeito é ainda limitado, com uma literatura esparsa a respeito de vários tópicos, muitas questões em aberto e outras com respostas incompletas. Sabe-se que o fenômeno é complexo, multifacetado e plurideterminado. A sua expressão resulta de uma rede complexa de interações entre fatores do indivíduo e variáveis do contexto sócio-histórico-cultural que interfere na produção criativa, com impacto nas expressões criativas, nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento do talento criativo e ainda nas modalidades de expressão criativa, reconhecidas e valorizadas (ALENCAR, 2007b, p. 48).

Ainda que este fenômeno configura-se como multifacetado e de difícil definição, é importante destacar que autoconceito e a autoestima são aspectos importantes no processo de criação. Alencar (1997) explica que:

Se o indivíduo se percebe e se avalia como competente, capaz e criativo, ele tende a ter mais confiança em expressar ideias e em exibir comportamento criativo. Por outro lado, se o indivíduo se percebe como incapaz e não criativo, esta percepção irá refletir em suas ações, limitando as possibilidades de uma expressão mais plena de seu potencial e talento (ALENCAR, 1997, p. 8).

Kettler e Bower (2017) explicam que a criatividade tem sido associada à superdotação por décadas e as medidas de criatividade são muitas vezes parte do protocolo de avaliação para identificar estudantes superdotados e talentosos. Para os autores, o potencial criativo continua a ser um dos mais prevacentes pontos comuns entre as várias definições de superdotação (NAGC, 2016).

Besançon (2013) observa que muitas são as definições em relação à criatividade e que a maioria das concepções de inteligência sugere que a criatividade deva ser levada em conta, contudo, os testes de inteligência quase nunca medem a capacidade criativa. A autora sinaliza que os primeiros estudos quanto às crianças superdotadas centram-se nas capacidades intelectuais. Uma das primeiras medidas usadas para identificar crianças superdotadas foi o quociente de inteligência (IQ) igual ou superior a 130. Besançon (2013) defende que o uso do QI para identificar crianças superdotadas apresenta limitações. Os resultados realizados por meio desses testes fornecem uma medida do sucesso do aluno em um determinado momento, porém, não evidenciam os talentos que se possa observar além do sucesso acadêmico.

Mediante variadas definições em relação à criatividade é possível considerá-la como um fenômeno multifacetado. Para os participantes desta pesquisa a conceituação da criatividade não é diferente desses especialistas. De acordo com os alunos superdotados que participaram deste estudo, a criatividade pode ser assim definida: *“Criatividade é quando uma criança tem que pensar em alguma coisa para ficar bom, ela tem imaginação. Não ficar copiando assim coisas, é ela inventar uma coisa e não copiar dos outros. O que está relacionado à criatividade é desenhos, pinturas”* (Aluno Bernardo¹, 9 anos); *“Diversas coisas”* (Aluna Elis, 5 anos); *“É poder inventar coisas novas”* (Aluno Fred, 9 anos); *“É criar alguma coisa divertida, legal.*

¹ O nome de cada participante desta pesquisa foi alterado para eles não serem identificados, preservando o seu anonimato.

Alguma coisa que as crianças se divertissem. Mas também tem criatividade de aprendizado onde as crianças aprendem bastante. A criatividade seria uma diversão (Aluno Gustavo, 10 anos); *“É criar coisas”* (Aluno Itamar, 8 anos); *“Imaginação”* (Aluno José, 9 anos); *“É quando a gente cria uma coisa”* (Aluna Laís, 6 anos); *“É quando você tem criatividade de criar uma coisa nova. Você cria coisas que você nem sabia que existia. Imaginar as coisas é criatividade”* (Aluna Tania, 9 anos).

Quanto às definições sobre a criatividade a partir das famílias são as seguintes:

Eu acho que é você utilizar métodos para motivar a pessoa a agir para tal coisa. Gerando algo que deixe os alunos motivados a retornar, a se interessar mais. Criatividade é algo alegre, é algo descontraído, para cima, alto astral (Vitor, 38 anos, pai do aluno Bernardo).

Ao meu ver a criatividade é quando a criança tem uma coisa ali, tem um objeto e a criança imagina, ela inventa algo a mais para aquele objeto. O objeto serve para alguma coisa, só que a criança imagina o que a gente jamais iria pensar que era para aquilo (Lúcia, 23 anos, mãe da aluna Laís);

Eu acho que é a capacidade de alguém abstrair alguma ideia. Ter uma mente bem aberta e criar alguma coisa ainda que seja física ou em qualquer área enfim, é a capacidade que uma pessoa tem de exprimir aquilo que ela tem em mente de um jeito fora do padrão. Quando você é criativo, você foge do padrão. Não segue muito a maré (Fernando, 35 anos, pai do aluno Fred).

A criatividade seria mais para desenvolver uma habilidade que a criança tem e eu acho que teria que ser usada para aquela que está tendo dificuldade, se tiver uma habilidade específica, criatividade teria que ser usada para desenvolver. Criatividade está relacionada principalmente com o desenvolvimento intelectual, para o aluno melhorar na parte de cálculo ou na parte de um desenho, uma pintura (Flávio, 43 anos, pai do aluno Gustavo).

Do meu ponto de vista meu filho tem uma criatividade muito grande. Ele pega e inventa, viagem na história dele. Criatividade é você usar o seu tempo ocioso para fazer alguma coisa útil. Meu filho pega papéis e começa a fazer máscara. Criatividade é inventar coisas, usar a imaginação. Alguma coisa que alguém já pensou mas, ninguém colocou em prática (Marlon, 47 anos, pai do aluno Itamar).

Criar alguma coisa igual meu filho faz, igual desenho, ele gosta de desenhar bastante. O que ele pega para olhar, ele desenha. Criatividade é criar alguma coisa diferente (Beatriz, 29 anos, mãe do aluno José).

Criatividade é quando você consegue passar para uma criança alguma coisa que ela vá entender. Pegar alguma coisa que a criança gosta para poder ensiná-la. Criatividade é ser diferente do comum, sair do comum, sair do normal (Luísa, 28 anos, mãe da aluna Laís).

Criatividade é você buscar sempre mais. Buscar aquilo que você não sabe ou aperfeiçoar aquilo que você está fazendo (Renata, 37 anos, mãe da aluna Tania).

É interessante observar que para as crianças, a criatividade está relacionada ao prazer em aprender e à sua própria realidade no contexto escolar, sendo fundamental para a realização de tarefas. Essa posição está próxima de Renzulli (2005) em sua teoria dos Três Anéis, que vincula esse fenômeno a uma capacidade na elaboração de atividades, informações e objetos de uma forma diferente à convencional, produzindo um ato ou objeto tanto original quanto valioso, suas expressões se dão nos mínimos detalhes de comportamento e preferências. Justamente são essas altas habilidades que as crianças superdotadas apresentam.

As famílias dessas crianças percebem a criatividade de uma forma mais ampla, citando exemplos mais específicos, sinalizando para a importância de sair do padrão e realizar algo novo de uma forma mais rica em detalhes.

Em relação ao ponto de vista da equipe docente sobre a criatividade, as definições são as seguintes:

Criatividade é ser livre, é pensar, é poder interagir. Pelo que eu tenho feito aqui de trabalho na sala de aula, eu gosto muito de reciclagem, a gente tem feito muito isso, aproveitar materiais, cada um colocar um pouco do seu estilo de acordo com materiais que tiver em mãos, colocar um pouco de sua personalidade e representar isso em forma de produto, de alguma coisa que essa criança tenha produzido (Silvia, 46 anos, professora da sala de recursos multifuncionais).

Para mim criatividade é pensar de forma diversa. Não só na produção de um produto mas, também na forma de entender o mundo. É ter um pensamento divergente, é conseguir coisas além do que está padronizado pela sociedade. Para mim, criatividade é conseguir produzir e pensar além do padrão. Eu entendo que para você ser criativo é preciso entender primeiro a lógica das coisas, entender melhor o padrão para ver como se pode quebrar o padrão. Eu entendo que para ser criativo precisa de um processo, não é algo que a pessoa apresenta de forma intrínseca. É preciso um processo para desenvolver a criatividade. Teria que estimular a pessoa para entender que existem diferentes pontos de vista e a partir da pluralidade criar algo novo. Sempre que a gente fica preso em uma visão de mundo homogênea e a gente não consegue compreender que existem coisas além daquilo, é difícil ser criativo. Todo mundo tem capacidade de criação, uma das principais características humanas é a capacidade de imaginar e a imaginação já é uma capacidade criativa (Ana, 35 anos, professora de sala de recursos multifuncionais).

Eu acredito que criatividade é levar o aluno a buscar novas formas de solucionar problemas tanto na sala de aula como na vida, por isto, eu gosto muito de jogos. Eu acho que os jogos desenvolvem muito a criatividade.

Eles procuram estratégias para resolver as situações. Acho que a curiosidade está relacionada à criatividade. Quando se é curioso, vai buscar (Ivone, 43 anos, professora da sala regular do aluno Bernardo).

Ter disposição para coisas novas. Pensar em estratégias diferentes. A criatividade está relacionada a ideias novas, tentativas porque nem sempre há certeza que algo vai dar certo (Andreia², 27 anos, professora de sala regular).

Eu imagino que criatividade é pegar algo e transformar em algo melhor ou pior depende do conceito de cada um. As coisas relacionadas à criatividade são música, arte, cinema, tudo que tem a ver você trabalhar o imaginário (Maria, 35 anos, professora de sala regular).

Criatividade é uma disposição para criar coisas novas. Inventar, inovar, sempre em busca de despertar o interesse. Criatividade, nós temos que ter em todas as áreas de nossa vida, não só na profissional, na educacional, até de relacionamento interpessoal, tem que ser criativo para trabalhar com as coisas que aparecem, em tudo (Diana, 28 anos, professora de sala regular).

A criatividade está relacionada a diferentes estratégias para atrair a atenção dos alunos (Marina, 38 anos, professora de sala regular).

Criatividade é você fazer algo diferente do normal, aprimorar e diversificar ideias. É fazer algo fora do comum. A criatividade precisa de um estímulo visual, social. Para ser uma pessoa criativa é preciso ter estímulo dentro de casa, no trabalho. Porque muitas vezes, a pessoa fica limitada a um material. Ser criativo é mudar o que é comum. Para ser uma pessoa criativa tem que fazer leitura, uma pessoa que busque, que pesquise (Mariluz, 30 anos, professora de sala regular).

Por meio da análise e interpretação, é possível perceber semelhanças e diferenças em suas percepções quanto aos sentidos e significados da criatividade na escola. As suas zonas instáveis, fluídas e profundas, as suas zonas de sentido são atribuídas a esse fenômeno, tão importante e polêmico por ser complexo e multifacetado.

As semelhanças estão contidas no enfoque que os participantes atribuem quando comparam a criatividade com a imaginação e inovação. As diferenças estão nas formas mais detalhadas de se explicar e exemplificar o uso da criatividade em determinada situação, configurando diferentes sentidos.

² Há professoras da sala regular de alunos superdotados que participaram das entrevistas, porém, os seus alunos contribuíram participando de outros instrumentos e preferiram não ser entrevistados por motivo de disponibilidade de tempo. Conforme já mencionado no capítulo da metodologia, há também professoras da sala regular que lecionam para superdotados, mas que não participaram das entrevistas por motivos variados.

Os sentidos das crianças superdotadas centram-se em uma compreensão mais contida e simplificada, focada na imaginação e criação necessária à aprendizagem.

Quanto às suas famílias, apresentam sentidos voltados a uma compreensão mais detalhada e a exemplificam estabelecendo vínculos entre a criatividade e a vivência de seus filhos na escola, enfatizando a sua importância no ensino.

Quanto aos sentidos da equipe docente, esses expressam compreensão ainda mais apurada e minuciosa, principalmente das professoras das salas de recursos, que descrevem situações pontuais de como desenvolver esse fenômeno. É bem provável que devido à vivência da práxis, elas não somente definem este aspecto mas, o vivenciam em seu trabalho.

De modo geral, para os participantes desta pesquisa, os sentidos e significados da criatividade estão relacionados à inovação, à invenção, a diferentes estratégias de aprendizagem, ir além do padrão, se expressar com liberdade, capacidade de criação, entre outras definições que são semelhantes nas falas dos entrevistados. A importância que os participantes atribuem à criatividade também é encontrada no sociointeracionismo de Vygotsky e na Pedagogia Waldorf de Steiner. Conforme Vygotsky e Steiner, a criatividade, a fantasia e a imaginação são aspectos essenciais durante o processo de ensino-aprendizagem, não há avanço sem o estímulo deste atributo no ensino.

A criatividade, no sociointeracionismo vygotskyano se desenvolve em um ambiente estimulador e é considerada como uma característica especificamente humana constituída de questões sociais e culturais. Este atributo é compreendido não como uma qualidade natural da pessoa, mas, como resultado da interação entre ela e o seu contexto social. Mitjáns Martínez (2004, p. 85) explica que:

O enfoque histórico-cultural, como já vimos, quebrou esta concepção do psicológico especificamente humano como inerente a uma natureza humana universal, o que implica que a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta.

Para Vygotsky (2014a) a criatividade pode ser definida como a capacidade de criação que o ser humano possui sendo um aspecto fundamental para a

transformação do meio social. Assim como Vygotsky, o Rudolf Steiner (2000a, 2000b) considera a criatividade como um atributo importante ao ser humano, parte da sua própria estrutura e função da consciência, possibilitando a capacidade de invenção, imaginação e criação para o desenvolvimento integral de cada pessoa (VYGOTSKY, 2009a, 2009b; STEINER, 2009, 2013).

A compreensão dos sentidos e significados atribuídos à criatividade nos reporta a alguns autores que são referência nessa temática. Amábile (1999) defende a liberdade de expressão e ação no processo criativo, reforça a necessidade de aperfeiçoamento e de motivação intrínseca e extrínseca. Além disso, a autora explicita que as práticas gerenciais podem proporcionar a criatividade de uma organização envolvendo recursos, encorajamento, desafios, entre outros aspectos.

Csikszentmihalyi (1999), centra as suas investigações nos sistemas sociais, definindo a criatividade como um constructo que se constitui a partir do criador que modifica um domínio já existente ou o transforma em um novo. Para o autor, a criatividade é desenvolvida a partir da interação entre os pensamentos individuais e o contexto sociocultural. O autor a conceitua como algo sistêmico e não individual. O seu modelo sistêmico apresenta três aspectos: a pessoa com capacidade geneticamente desenvolvida e as suas vivências; o domínio, que é representado pela cultura onde há determinadas regras; e o campo, constituído pelo âmbito social que determina a estrutura do domínio.

Para Osho (1999), é importante haver sujeitos constituídos de três Cs, são eles: consciência, compaixão e criatividade. A consciência se refere à existência da pessoa, a compaixão está relacionada aos seus sentimentos e finalmente, a criatividade é sinônimo de ação. Ao agirmos, podemos contar com variados tipos de criatividade que é expressa pela pintura, dança, escultura, poesia, entre outras formas de expressão. Quanto ao sentimento, tudo remete ao estético, definido pela beleza e pelo amor. Já, existir significa ter aptidão para refletir, meditar, ter conhecimento, vontade, consciência da realidade.

Uano (2002), por sua vez, aponta que a criatividade é constituída por meio de três fatores importantes, são eles: a heterogeneidade, as autopercepções tanto do estudante como do professor e o clima favorável dentro da sala de aula. A relação professor-aluno deve ser permeada pelo respeito mútuo e por atitudes favoráveis a

um ambiente de harmonia e compreensão. Para isto, é importante estabelecer metas, como: os espaços de liberdade e os indicadores de responsabilidade. O processo de criação vai depender do preparo do professor atuando com estratégias criativas para possibilitar um ambiente enriquecedor de potencialidades e talentos.

7.1.2 O dia-a-dia das crianças superdotadas na escola

As falas dos participantes revelam surpreendentes vivências dos superdotados na escola. Como é estar em uma escola onde o ensino é monótono? Infelizmente, a maioria dos alunos, das famílias e a professora da sala de recursos multifuncionais declarou sobre o descontentamento destas crianças na sala regular. Agora vamos às declarações dos participantes que não estão satisfeitos com as experiências no contexto escolar e em seguida, serão apresentadas as falas de participantes motivados com as vivências de dois alunos na sala regular e na escola.

Estar na escola é chato. Porque minha professora briga muito, porque todo mundo fica bagunçando. O dia-a-dia nas aulas é chato porque a professora briga muito, ela demora cinco horas de aula (Aluno Itamar, 8 anos).

Ele não gosta da escola. Pelo que conversei com a professora, às vezes os coleguinhas ficam irritados, ele quer fazer muita amizade, e nem sempre eles querem naquela hora conversar com ele (Marlon, 47 anos, pai do aluno Itamar).

O Itamar tem bastante dificuldade de adaptação na escola tanto com os professores de ensino regular como com os colegas de sala de aula chegando a sofrer bullying por conta de determinados assuntos que não fazem parte da aula. A professora deixa um pouco a desejar em relação às altas habilidades e a criatividade que o Itamar tem e atividades que possam representar maior conforto para ele dentro da sala de aula (Sílvia, 46 anos, professora da sala de recursos).

Não gosto muito das aulas, já sei o que a professora ensina (Aluno Fred, 9 anos).

Meu filho não está muito motivado, na escola, não inventam coisas novas (Fernando, 35 anos, pai do aluno Fred).

O dia-a-dia do Fred acredito que seja um pouco desmotivador. Ele é um aluno altamente acadêmico e domina todos os conteúdos abordados pela professora. Ele se sente desmotivado em realizar as atividades propostas. Ele acaba extrapolando alguns limites através de seu comportamento ele demonstra que não está contente com as atividades (Sílvia, 46 anos, professora da sala de recursos).

Na escola, eu tenho aula de arte, de educação física e de matemática e outras, mas eu não gosto do meu dia-a-dia nas aulas, sem criatividade (Aluna Laís, 6 anos).

Ela se sente um pouco frustrada. Ela sente que não está aprendendo, não há criatividade, minha filha sente que não está sendo desafiada. A professora passa as matérias, e minha filha não quer fazer ou faz muito rápido porque já sabe. Ela chega em casa e fala que não quer fazer a tarefa porque já sabe. Não é nada desafiador (Luisa, 28 anos, mãe da aluna Laís).

Entediante essa seria a palavra, pelo que Laís relata pelo relato da mãe e pelo que eu vi na sala de aula, é entediante o dia dela a ponto dela passar mal muitas vezes por não contemplar as atividades de interesse dela e a ponto dela se tornar uma criança calada coisa que no CADS¹, na sala de recursos é diferente. Porque aqui ela consegue se expressar, ela consegue dizer o que ela gosta ou não gosta, consegue falar de suas preferências (Silvia, 46 anos, professora da sala de recursos).

Me sinto desmotivada nas aulas, nada novo (Aluna Tania, 9 anos).

A Tania não quer ir para aula porque se sente desmotivada com as aulas, há muita repetição (Renata, 37 anos, mãe da aluna Tania).

Entediante assim como da aluna Laís. A Tania se sente desmotivada para ir para escola chegando a inventar alguns episódios dizendo que não passa bem para não ir para aula. Ela tem se negado a participar da maior parte das atividades propostas pela professora (Silvia, 46 anos, professora da sala de recursos).

Eu não gosto das aulas, me sinto mal, não tenho amigos (Aluno Gustavo, 10 anos).

Na escola regular ele era vítima de bullying. Os colegas riam dele. Ele só melhorou quando veio para o atendimento na sala de recursos (Flávio, 43 anos, pai do aluno Gustavo).

Gustavo já apresentou episódio de agressão com relação à outras crianças pelo fato de não contemplarem as suas altas habilidades e não darem importância aos seus relatos que é muito diferenciado do conteúdo que a professora trabalha no momento (Silvia, 46 anos, professora da sala de recursos).

Eu fico quieto nas aulas, tenho poucos amigos. Gosto um pouco das aulas, não sei o que gosto (Aluno José, 9 anos).

Ele não gosta muito de ir para escola, não há muita novidade (Beatriz, 29 anos, mãe do aluno José).

O José é bem seletivo com relação às amizades, com quem ele interage, inclusive os professores. Não é com todos que ele interage bem. Ele precisa ser solicitado o tempo todo porque ele não tem esta disponibilidade de estar interagindo (Silvia, 46 anos, professora da sala de recursos).

¹ CADS é o local onde as crianças superdotadas desta pesquisa têm atendimento educacional especializado (AEE). A sigla CADS significa Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado às Deficiências Sensoriais Helen Keller. Referência: <http://www.pinhais.pr.gov.br/News7content10257.shtml>

Na escola, é bom, é legal, porque eu faço amigos, eu posso brincar, a professora faz vários jogos para gente aprender. No recreio, a gente brinca, a gente joga bola porque a gente fez um time. As aulas são boas (Aluno Bernardo, 9 anos).

Todo dia quando pego ele na escola eu pergunto: “como foi hoje?” a resposta dele é sempre: “bem”. Geralmente ele diz que não lembra tudo que aprendeu. Baseado no que a professora fala, meu filho vai bem, aprende rápido. Há um tempo atrás, ele tinha dificuldade de fazer o que a professora passou, mas hoje ele parece mais focado dentro da sala de aula regular. As lições de casa ele sempre faz. No recreio ele gosta de praticar futebol. Ele interage bastante (Vitor, 38 anos, pai do aluno Bernardo).

Ele é muito curioso. Faz muitas perguntas, as perguntas dele são mais voltadas para a área de ciências. Ele faz atividades muito rápido e gosta de ajudar os colegas. Ele demonstra uma liderança durante as aulas. Quando ele termina ele já pede para ajudar alguém (Ivone, 43 anos, professora da sala regular do aluno Bernardo).

O Bernardo é um aluno bem tranquilo, o relacionamento com os alunos de outras escolas e com os outros professores também é tranquilo. Porque este aluno é altamente acadêmico. Ele se dedica muito em todas as disciplinas do ensino regular. Então, ele não tem problema de relacionamento. Ele gosta muito de esportes. Ele é o goleiro do time. Então, eu acho que isso facilita esta interação com outras crianças (Silvia, 46 anos, professora da sala de recursos).

Eu vou todos os dias para escola, menos domingo e sábado. Eu estudo segunda e quarta aqui no CADS. Meu dia-a-dia na escola é bem legal (Aluna Elis, 5 anos).

Na escola, ela gosta muito de estudar, como ela diz. Ela gosta muito de conversar. Na sala, a professora diz que ela é a primeira a querer ajudar. Na hora do recreio, ela adora brincar (Lúcia, 23 anos, mãe da aluna Elis).

Elis é uma aluna extremamente motivada para escola de ensino regular. Embora não sejam contempladas as altas habilidades no ensino regular, ela é motivada para desenvolver todas as atividades propostas. Ela faz atividades de expressão, é o que ela gosta bastante. Ela faz bastante construção com materiais diversos. No recreio, ela interage com todas as crianças e adultos (Silvia, 46 anos, professora da sala de recursos).

De modo geral, as semelhanças entre as percepções dos participantes estão na insatisfação relacionada à alguma situação na escola, pelo modo de ensinar da equipe docente, pela falta de preparo em lidar com as altas habilidades das crianças superdotadas, pela dificuldade que elas apresentam nas relações interpessoais.

Quanto às diferenças entre as percepções, observa-se que as crianças pontuam a sua insatisfação de modo mais direto e com poucas palavras quando se reportam ao seu descontentamento relacionado às suas aulas, à professora, à falta de amigos. As suas famílias endossam o que os seus filhos falam, exemplificando, por meio de uma vivência detalhada no contexto escolar. Quando as professoras

relatam as vivências de seus alunos, os detalhes são ainda mais ricos, seja no comportamento das crianças na escola, pelas dificuldades que elas apresentam em lidar com determinadas situações, seja pelo fato da escola ser um espaço entediante e limitador à sua criatividade quando se trata do ensino regular.

Apesar de haver dois alunos superdotados satisfeitos com o ensino, a maioria destas crianças apresenta descontentamento em relação às suas aulas na sala regular. A adaptação destas crianças acontece de acordo com o preparo da equipe docente. A falta de vontade em frequentar a escola pode mostrar o despreparo das professoras da sala regular em lidar com as necessidades educacionais especiais dessas crianças e também a ausência de criatividade nas aulas. A capacitação docente na área de altas habilidades/superdotação pode ajudar a preparar aulas que integrem a criatividade na prática docente com a finalidade de chamar a atenção e instigar a curiosidade das crianças superdotadas, uma vez que este atributo pode fazer com que elas se interessem pelas aulas.

Muitos não se sentem integrados com a escola e este fato pode representar a inibição de seu potencial criador, uma vez que alguns dos facilitadores para o desenvolvimento da criatividade estão vinculados a elementos contidos no ambiente e também a elementos de caráter intra-individual. Sentir-se parte do ambiente pode proporcionar motivação, conforto, e outros sentimentos que incentivam essas crianças a desenvolver suas potencialidades e talentos. Alencar expressa:

O clima educacional existente na sala de aula e os procedimentos utilizados pelo professor são também fatores que contribuem para favorecer ou inibir a expressão criativa dos alunos. Métodos de ensino que estimulem o aluno a pensar de uma forma independente, a testar as suas ideias ou a se envolver em atividades que animem a sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais, favorecem a expressão criadora. (ALENCAR, 2001, p. 32).

Quando o clima em sala de aula apresenta subsídios que promovem a liberdade de expressão, oportunidade e incentivo à criação, observa-se um ensino que favorece a curiosidade e a vontade de aprender. Por outro lado, um ensino padronizado com enfoque na memorização e não na reflexão pode limitar a criatividade. Um ensino “cabendo prioritariamente ao professor transmitir ao aluno os conteúdos do programa e de tal forma que este seja capaz de os reproduzir, tende a inibir a expressão criativa” (ALENCAR, 2001, p. 32).

As crianças superdotadas estão em busca de inovação, invenção e de um ensino que lhes chame à sua atenção, curiosidade e desejo de aprender (BETTS e NEIHART, 1988, 2010; PLUCKER e CALLAHAN, 2014; GAGNÉ, 2003, 2015).

Por isto, é essencial que os professores destas crianças promovam práticas educacionais criativas desenvolvendo a criatividade e as altas habilidades destes alunos. Vygotsky explica que por meio da mediação os professores podem intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos promovendo um ensino que tanto atinja os seus sentimentos e emoções, como também provoque a sua vontade de aprender (VYGOTSKY, 2010).

Já no olhar de Steiner, o professor tem papel fundamental na educação da criança porque ele precisa proporcionar um ambiente afetivo e criativo, tornando-se envolvente, fazendo com que o aluno reflita sobre o conhecimento e aprenda a se conhecer melhor, porque o autoconhecimento é essencial para o desenvolvimento pleno dessa criança. Steiner (2000a) explicita que a educação Waldorf tem como finalidade o desenvolvimento de seres humanos livres, mas somente nos tornamos livres na medida em que nos autoconhecemos e conhecemos a nossa realidade (STEINER, 2013).

Por meio da Pedagogia Waldorf há o esclarecimento de muitas dúvidas que a equipe docente pode apresentar. Muitos profissionais enfatizam na importância de ensinar por meio de conceitos e definições como base de uma educação de qualidade. Mas não deveria ser desta forma o ensino. Na Pedagogia Waldorf o aluno “aprende de pessoas e não de livros, ele não procura o conhecimento, mas vivências e é o professor quem principalmente as transmite” (LANZ, 1998. p. 84). Além disso, Lanz (1998) ressalta que antes de ensinar conceitos e definições é fundamental possibilitar ao aluno uma boa compreensão da realidade, adquirida somente por meio de vivências que a criança tem no dia-a-dia.

A seguir, o último núcleo de significação mostrará como são as atividades da sala de recursos e a importância e existência da criatividade durante este atendimento.

7.1.3 Como é o trabalho na sala de recursos multifuncionais?

O atendimento educacional especializado há o enriquecimento curricular e é fundamental para atender alunos superdotados estimulando a sua criatividade, assim como apontam pesquisas na área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) (MOON, KELLY e FELDHUSEN, 1997; MENDAGLIO e PETERSON, 2007; ALENCAR, BRAGA e MARINHO, 2016).

As falas dos participantes deste estudo evidenciam que este atendimento é importante para o seu bem-estar, para o desenvolvimento de suas altas habilidades e de sua criatividade. A seguir, o ponto de vista dos participantes sobre o trabalho na sala de recursos multifuncionais:

Estar na sala de recursos é muito bom porque eu tenho vários amigos, a professora também é legal. As atividades são legais, não são difíceis e nem fáceis. Eu acho que as atividades são importantes porque você está ali para aprender. Aqui no CADS você aprende no que você é bom, mas se em outra coisa você não é, daí, você pode fazer as lições sobre alguma coisa que você não sabe e daí você aprende (Aluno Bernardo, 9 anos).

Bem. Eu gosto daqui. A gente faz visitas também em outros lugares, a gente foi no museu do olho (Aluna Elis, 5 anos).

Eu gosto daqui, há jogos, dobraduras (Aluno Fred, 9 anos).

O atendimento é bom, divertido, criativo com atividades legais, há jogos educativos e divertidos ao mesmo tempo. Eu gosto bastante (Aluno Gustavo, 10 anos).

Aqui é legal, porque tem jogo, tudo (Aluno Itamar, 8 anos).

São muito boas as atividades porque a gente aprende coisas novas (Aluno José, 9 anos).

Adoro aqui. (Aluna Laís, 6 anos).

São muito legais porque eu prefiro vir mais aqui do que na escola. Aqui tem criatividade e isso é importante para eu aprender mais. Eu faço muitas coisas novas. Todos os dias que a gente vem aqui a gente aprende uma coisa nova que a gente não sabia. Dobradura eu não sabia fazer, agora eu sei. Fazer texto que eu não entendia, não conseguia fazer texto, agora eu faço. Além disso, eu jogo (Aluna Tania, 9 anos).

São atividades bem interativas, exercitando o pensar da criança e a capacidade de raciocínio (Vitor, 38 anos, pai do aluno Bernardo).

O que ela diz é que tem bastantes jogos, atividades que estimulam a criatividade, estimulam a pensar, a ver as coisas diferentes. Bem diferente da sala de aula que é no dia a dia (Lúcia, 23 anos, mãe da aluna Elis).

Eu acho que são fundamentais, muito importantes, inclusive é um dos motivos porque eu não quero colocar ele em uma escola particular. Pelo que sei das atividades aqui, a professora sempre tenta dar uma atividade dependendo do interesse da criança. Eu vejo no caso do meu filho, na parte de desenho eu não vou ter um estímulo maior que aqui. Eles trazem até outros professores para ensinar, como a parte de robótica (Fernando, 35 anos, pai do aluno Fred).

Eu sei que ajuda bastante porque aqui na sala de recursos são menos alunos, três ou quatro, daí os alunos têm uma atenção maior. As atividades desenvolvem a criatividade, desde a mecânica, robótica. O que eu vi aqui desenvolve muito, através de Lego, faz desenvolver montagem de equipamento, montar quebra cabeça e outros recursos (Flávio, 43 anos, pai do Gustavo).

Até onde eu sei o pessoal usa muito a criatividade. Eles deixam a criança bem à vontade. Eu acho que é importante. Porque muitas vezes, só aquilo, só dentro das coisas que é para fazer, isso limita muito a inteligência da criança. O fato deles aqui até ter menos alunos, fica até mais fácil para o professor pode trabalhar com eles. Dentro de uma sala normal, 30, 40 alunos, fica difícil. Quanto às atividades daqui, eu acho bom, se eu pudesse participar, eu participava. Eu gosto muito daqui das atividades, principalmente da parte de eletrônica. As atividades, eu acho bem didáticas. Às vezes, coisas que eles têm aqui dá vontade de ter em casa para poder fazer com meu filho. Aqui é bem importante porque mantém a concentração da criança (Marlon, 47 anos, pai do aluno Itamar).

Pelo que ele conta eles ajudam a montar robótica. Ele adora a sala de recursos (Beatriz, 29 anos, mãe do aluno José).

Pelo que minha filha conta, a cada dia é um desafio diferente. Eles pegam tanto a habilidade que a criança tem, como alguma coisa que ela ainda não sabe fazer. Estão sempre passando alguma coisa diferente. Por exemplo a robótica, os alunos ficam bem animados quando tem robótica, porque tem que montar, tem que usar criatividade, pensar bastante para conseguir montar um robzinho, alguma coisa. Ou a parte da pintura que ela gosta bastante, tem os desenhos que ela tem que pintar. Ou os jogos, minha filha gosta bastante dos jogos, ela gosta de jogar xadrez, jogar dama, dominó, qualquer tipo de jogos. E também os jogos no computador. Minha filha fica bem fascinada. Cada atendimento é diferente, ela chega em casa feliz da vida. E conta: “eu pinte uma Mandala, hoje eu fiz um quadro, aprendi um jogo diferente no computador, ou fiz uma colagem”. Cada atendimento é um desafio diferente para os alunos. Para mim, a importância da sala de recursos é justamente para que minha filha não fique frustrada, para ela a sala de recursos poderia ser a semana toda e a sala regular uma vez só. É importante porque minha filha está evoluindo. Na sala regular, ela está regredindo, já na sala de recursos ela está estimulada e está evoluindo. Eu vejo que o que ela regredir na escola regular, quando ela vem para sala de recursos ela volta ao que ela é. Ela aprendeu a escrever muito cedo, fazer as coisas muito cedo. O atendimento aqui no CADS é como se fosse um refúgio para os alunos (Luisa, 28 anos, mãe da aluna Laís).

Ela adora e eu também porque ela chega em casa muito bem e muito feliz. O ano passado ela falou para mim que se ela pudesse escolher ela não iria para escola regular, ficaria só com o CADS, ela ficaria somente aqui. Porque aqui eles exploram realmente aquilo que as crianças têm, as altas habilidades. Ela sai daqui cheia de novidades. As atividades são sobre robótica, pintura de quadros, eu nem sabia que minha filha tinha habilidade para pintar um quadro de Romero Britto. Ela faz coisas maravilhosas aqui, faz robótica, jogos, ela chega falando de jogos que eu nem sei que existem.

A importância da sala de recursos é de não deixar com que o conhecimento que ela tem fique limitado. O medo que ela perca o interesse somente na sala regular, vai acontecer, vai acontecer que elas não vão conseguir produzir porque elas precisam de algo a mais. A cabecinha delas pede algo a mais, o mundo delas pede algo a mais. E o CADS pode dar para elas esse algo a mais. Não dá para conduzir uma vida de uma criança com altas habilidades sem o atendimento especializado (Renata, 37 anos, mãe da aluna Tania).

Eu acho que as atividades na sala de recursos têm o objetivo de levar o aluno a desenvolver mais as suas habilidades. Acredito que sejam jogos, leituras. Eu acho que é muito importante para o aluno desenvolver a criatividade, desenvolver ele para vida, para se relacionar melhor. Lá eles têm atendimento de mais ou menos cinco crianças, eles aprendem a socializar, a fazer brinquedos recicláveis (Ivone, 43 anos, professora de sala regular).

Eu acho que as professoras da sala de recursos desenvolvem algo que eu não consigo desenvolver em sala com muitos alunos. Elas trabalham diretamente no interesse da criança e conseguem desenvolver ainda mais as habilidades que as crianças têm. E trabalham com atividades diferentes porque eu não tenho como trabalhar. Eu tenho 35 alunos, então não tem como trabalhar especificamente com cada aluno. Na sala regular, eu tenho que seguir um currículo tendo que fechar um pouco, não podendo abrir um leque de oportunidades e isto acaba prejudicando algumas crianças. Nem todas têm a oportunidade de estar em uma sala de recursos (Andreia, 27 anos, professora de sala regular).

As atividades na sala de recursos são mais focadas na capacidade da criança. São atividades que vão ao encontro do interesse de minha aluna (Maria, 35 anos, professora de sala regular).

Acredito que são atividades estimulantes, que tentam encontrar o ponto de interesse do meu aluno e a partir de então aprofundam esse lado do superdotado. Por que a gente sabe que o superdotado, não é superdotado em tudo. Ele vai se destacar mais em uma área. Seria legal que houvesse aqui na escola também (Diana, 28 anos, professora de sala regular).

Acredito que as atividades sejam diferenciadas e mais práticas, que trabalhem mais temas cotidianos para o aluno e que chamam mais a atenção dele. Meu aluno me disse que eles trabalharam com essência de perfumes para criar fragrâncias e também comentou sobre o trabalho com Mangá. Eu vejo que são coisas que chamam bastante atenção e que os alunos vivenciam. Acredito que seja uma coisa mais prática e lúdica (Marina, 38 anos, professora de sala regular).

Acredito que são atividades diferenciadas que a gente não possa fazer dentro da sala regular. São atividades que estimulam aquilo que os alunos se interessam. As professoras reforçam a questão da superdotação, estimulam bastante a criatividade. Há descobertas de conhecimentos novos, coisa que a gente não pode estar fazendo com tanta frequência. Há experiências, jogos diversificados e brincadeiras (Mariluz, 30 anos, professora de sala regular).

Eu acho que é totalmente diferente das atividades da sala de ensino regular. A gente procura direcionar realmente de acordo com o interesse de cada um, de acordo com o parecer que a gente recebeu, uma avaliação que a gente recebeu, a gente procura contemplar as altas habilidades de cada aluno. A gente acaba descobrindo outra habilidade que o parecer não havia

relatado. O parecer é o diagnóstico. Eu trabalho com atividades na área de interesse, na área da criatividade, tudo o que deveriam proporcionar também no ensino regular (Silvia, 46 anos, professora de sala de recursos multifuncionais).

Aqui a gente faz leituras, são os alunos que levantam o material, fazemos socialização destas leituras. A partir dos interesses dos alunos, estudamos determinados processos criativos, por exemplo relacionados às artes plásticas, a partir disso, a gente primeiro estuda o artista, tenta compreender a produção dele e depois a gente vai tentar produzir alguma coisa sobre a obra dele. A partir dos referenciais que eles têm como pessoas, fazemos estudos em determinada temática e tentamos produzir em determinados momentos. Eu tento fazer com que os alunos pensem o mundo de forma mais plural. Temos também parcerias com alguns profissionais especializados, oficinas de Mangá, oficinas de dobraduras, de matemática, para eles também terem oportunidade de criar alguma coisa. A gente costuma fazer visitar técnicas a espaços ricos culturalmente como: museus, bibliotecas, gibitecas, aquário, entre outros. Normalmente é feito um trabalho anterior para pensar o que acontecerá nesse espaço, o que vai encontrar lá e depois a gente dá continuidade a este trabalho. Se eles acham interessante, desenvolvemos um projeto em relação a esta temática (Ana, 35 anos, professora de sala de recursos multifuncionais).

As semelhanças entre os sentidos e significados dos participantes é que todos percebem os benefícios que o atendimento educacional especializado pode trazer às crianças superdotadas. Já as diferenças, é que para as crianças, a sua satisfação quanto ao trabalho neste contexto é expressa de forma bastante sucinta, para as famílias é uma forma fundamental de oportunizar aos seus filhos um ensino de qualidade e que trabalha com a criatividade deles, para as professoras da sala regular é um trabalho diferente e necessário, que elas mesmas reconhecem não conseguir realizar da mesma maneira no seu dia-a-dia, e para as professoras que realizam este trabalho na sala de recursos, é um contexto onde elas criam um ambiente estimulador à criatividade por meio de estratégias variadas e a partir do interesse de seus alunos.

É unânime a satisfação dos participantes quanto ao trabalho da sala de recursos multifuncionais. Todos reconhecem que o trabalho realizado nesse ambiente promove o bem-estar das crianças superdotadas. Este trabalho além de proporcionar sentimentos de contentamento leva as crianças superdotadas a desenvolver as suas altas habilidades e criatividade de forma eficiente.

O ponto fundamental está no descompasso entre o trabalho da sala regular e da sala de recursos multifuncionais. Se por um lado, na sala de recursos multifuncionais, as crianças superdotadas desenvolvem a sua criatividade e se sentem motivadas com o ensino, por outro, a sala regular representa um contexto de

frustração para muitas dessas crianças e limita o potencial criador, assim como já havia sido observado em estudo anterior (PISKE, 2013).

É visível a dificuldade da maioria das professoras de ensino regular em desenvolver o mesmo trabalho na escola, seja pela grande quantidade de alunos ou por não saber como lidar com as altas habilidades e criatividade de seus alunos superdotados. Já para as professoras de salas de recursos multifuncionais, este trabalho ocorre naturalmente, percebe-se claramente nas suas falas que as atividades propostas ocorrem a partir dos interesses das crianças superdotadas. Esta facilidade em lidar com os seus alunos pode estar vinculada na sua formação docente e na capacitação que envolve o aprofundamento do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação.

As falas das professoras das salas de recursos multifuncionais estão em consonância com o sociointeracionismo de Vygotsky e a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner. Quanto mais recursos significativos as professoras ofertam aos seus alunos, melhores são as condições para que o processo de criação ocorra.

Conforme Vygotsky (2001, 2014) e Steiner (2013, 2015), um ambiente estimulador da criatividade abrange a liberdade de expressão e autonomia dos alunos para realizar as suas atividades. Para os autores, a criatividade pode ser desenvolvida por meio de práticas artísticas como: a pintura, o teatro, a música, desenhos, entre outras que estimulam o potencial criador, a invenção e a imaginação da criança.

Vygotsky (2009a, 2009b) e Steiner (2009, 2013) salientam que o enfoque do processo de criação pode estar sobretudo nas histórias de faz-de-conta porque, a partir delas, as crianças (re) elaboram as suas próprias vivências constituídas no seu meio social e cultural, ressignificando as suas realidades no que tange às suas emoções, sentimentos e necessidades, nem sempre atendidas pela escola.

É essencial também o acesso ao meio cultural e social para desenvolver a criatividade das crianças superdotadas porque quanto mais rica for a sua experiência, maior será o recurso à disposição da sua imaginação e criação. Neste sentido, a ampliação da experiência cultural dessas crianças, pode proporcioná-las uma base eficaz e sólida para que elas possam desenvolver amplamente a sua criatividade no contexto escolar.

Ao retomar os três núcleos de significação que foram delimitados durante o processo de análise, tais como: 1. O que é criatividade?; 2. O dia-a-dia das crianças superdotadas na escola; 3. Como é o trabalho na sala de recursos multifuncionais?, é possível analisar as zonas de sentido dos participantes.

Quanto ao primeiro núcleo de significação: “*O que é criatividade?*” evidencia-se a pluralidade de definições dos participantes, podendo compará-las a de especialistas que definem a criatividade como algo multifacetado (ALENCAR, 2009; LUBART, MOUCHIROUD, TORDJMAN & ZENASNI, 2003; KETTLER E BOWER, 2017). Tal atributo é importante tanto para os participantes como para estudiosos dessa área, ambos reforçam ser crucial a sua existência no ensino.

No segundo núcleo de significação “*O dia-a-dia das crianças superdotadas na escola*”, os participantes apontam a preocupante situação dessas crianças no contexto escolar por se sentirem frustradas com o ensino, seja pela falta de criatividade e pelo despreparo de suas professoras em lidar com as suas altas habilidades. A ausência da criatividade e inovação pode fazer emergir sentimentos de descontentamento e frustração às crianças superdotadas (BETTS e NEIHART, 1988, 2010; PLUCKER e CALLAHAN, 2014). Neste sentido, a mediação docente pode fazer a grande diferença no dia-a-dia dessas crianças para que desenvolvam a sua afetividade e o seu potencial criador, sejam capazes de aprofundar o seu conhecimento na (s) sua (s) área (s) de interesse e se autoconhecer para entender a sua realidade, bem como as suas potencialidades e limitações (VYGOTSKY, 2010; STEINER, 2013).

Em relação ao terceiro núcleo de significação “*Como é o trabalho na sala de recursos multifuncionais?*”, a partir das falas dos participantes descortina-se a diferença acentuada entre o ensino regular e o ensino no atendimento educacional especializado que ocorre na sala de recursos. Se por um lado, as crianças superdotadas se sentem desmotivadas na escola, por outro, elas demonstram grande satisfação em frequentar este atendimento. É premente a necessidade de haver um ensino criativo para estas crianças. Para isto, deve haver capacitação docente com a finalidade de ofertar possibilidades de criação por meio de variados recursos. Enfatiza-se a importância do acesso ao meio cultural e social para o desenvolvimento criativo e afetivo desses alunos (VYGOTSKY, 2001, 2014; STEINER, 2013, 2015).

7.2 Entrevistas semiestruturadas com professores de programas de verão para superdotados nos Estados Unidos

No contexto americano, oito professores foram entrevistados com a finalidade de investigar os sentidos e os significados em relação à criatividade, os desafios enfrentados durante as aulas dos programas de verão ao trabalhar com alunos superdotados e a maneira como desenvolvem a criatividade durante o processo de ensino e aprendizagem.

Para esta investigação, utilizou-se também os núcleos de significação como base para análise dos dados coletados com os professores de programas de verão nos Estados Unidos. Conforme já explicado o processo partiu de uma leitura flutuante minuciosa para poder avançar aos pré-indicadores. Os indicadores aglutinaram os pré-indicadores e assim sucessivamente foram encontrados os núcleos de significação que apontaram a essência das falas dos participantes.

Durante a leitura flutuante, foi possível destacar algumas palavras que foram encontradas nas falas dos oito professores do programa de verão para alunos superdotados, levando aos pré-indicadores, de grande relevância para a composição dos núcleos de significação e para a análise do sentido. Os pré-indicadores encontrados estão a seguir: *Pensar além do óbvio, pensadores fora do padrão, um milhão de formas para ser criativo, ideias com nenhuma influência, pensar magicamente nessas ideias, inspiração de algo, expandir ideias além do que é apresentado, olhar as coisas de uma maneira diferente, a liberdade de fazer o que quer que sua mente faça, fazer jogos loucos, coisas incríveis, mudar constantemente, evoluir nas mudanças, capacidade de gerar novas ideias, se capaz de criar suas próprias ideias, pensamento espontâneo, espontaneidade, motivação, curiosidade, vontade, usar uma tentativa diferente, artistas fenomenais, diferentes tipos de criatividade, abstratos, peculiares, mente aberta, imaginação, atraente, fascinante, algo inovador; trabalho árduo, grande fluxo de estudantes de outros países, barreira de linguagem, curto período de tempo para realmente trabalhar com eles, não te entendem, você não os entende, as crianças com as quais lidamos não se esforçam, a parte mais difícil de lidar com as crianças superdotadas é tentar chegar no nível que elas estão, crianças exageradas, meninos chineses que me*

corrigem, grande questão com a qual lidamos, personalidades diferentes, muitos estudantes são em diferentes níveis de habilidade, eles não têm muita experiência, outros estudantes que têm muita experiência, alguns grupos que eu acho que não estavam felizes, você tem muitas crianças muito inteligentes, todos querem para ser o melhor, ajustando-se ao seu nível de maturidade, capacidade de tentar coisas novas, ver onde elas estavam e se ajustar, a inteligência varia tanto, eu preciso ser mais prática, trabalho colaborativo, descobrir mais critérios, mantendo-os motivados, mantendo-os em tarefa, problemas com este tipo de pronúncia, desafio em nomes, grande diferença, desafio linguístico, crianças ficam frustradas, currículo escolar, diferentes experiências, apresentar-lhes múltiplas opções, precisar intercalar, fornecer-lhes o feedback, as informações adicionais, você também deve estar disposto, ajudá-los a continuar a crescer, instigar a capacidade de ser criativo, liberdade de escolha, desafiando-os a dar o melhor de si mesmo, dar-lhes orientações estratégicas, certificar-se de fazer com que eles avancem, forçá-los, de forma a pensar um pouco mais criativamente, fomentar a criatividade, sair da sua zona de conforto, dar-lhes o ambiente confortável, os desafios, você pode construir técnicas, mais oportunidades, bons princípios, experiência, fazer coisas incríveis, tópico amplo, recebo suas instruções, dar-lhes um desafio em um projeto, aprender o que eles acham atraente, trabalho com muita dedicação é muito importante.

A seguir é possível observar o quadro com os pré-indicadores e indicadores dos professores.

Quadro 12 - Pré-indicadores e indicadores dos professores de programas para superdotados nos Estados Unidos

Pré-indicadores	Indicadores
Pensar além do óbvio, pensadores fora do padrão, um milhão de formas para ser criativo, ideias com nenhuma influência, pensar magicamente nessas ideias, inspiração de algo, expandir ideias além do que é apresentado, olhar as	Pensar fora do padrão e trabalhar duro, usar a criatividade, pensar de diferentes maneiras, expansão das ideias, ser motivado, ser espontâneo, inspirar-se a fazer algo, envolver-se com a tarefa, usar habilidades

<p>coisas de uma maneira diferente, a liberdade de fazer o que quer que sua mente faça, fazer jogos loucos, coisas incríveis, mudar constantemente, evoluir nas mudanças, capacidade de gerar novas ideias, se capaz de criar suas próprias ideias, pensamento espontâneo, espontaneidade, motivação, curiosidade, vontade, usar uma tentativa diferente, artistas fenomenais, diferentes tipos de criatividade, abstratos, peculiares, mente aberta, imaginação, atraente, fascinante, algo inovador; trabalho árduo.</p>	<p>artísticas, admiração de uma forma poderosa e irresistível.</p>
<p>Grande fluxo de estudantes de outros países, barreira de linguagem, curto período de tempo para realmente trabalhar com eles, não te entendem, você não os entende, as crianças com as quais lidamos não se esforçam, a parte mais difícil de lidar com as crianças superdotadas é tentar chegar no nível que elas estão, crianças exageradas, meninos chineses que me corrigem, grande questão com a qual lidamos, personalidades diferentes, muitos estudantes são em diferentes níveis de habilidade, eles não têm muita experiência, outros estudantes que têm muita experiência, alguns grupos</p>	<p>A falta de compreensão entre professor-aluno, competição entre estudantes, seleção de alunos em níveis similares, ser corrigido pelos alunos, tentar entender o que os alunos estão procurando, falta de experiência, satisfação dos alunos, compreender o nível de maturidade.</p>

<p>que eu acho que não estavam felizes, você tem muitas crianças muito inteligentes, todos querem para ser o melhor, ajustando-se ao seu nível de maturidade, capacidade de tentar coisas novas, ver onde elas estavam e se ajustar, a inteligência varia tanto, eu preciso ser mais prática, trabalho colaborativo, descobrir mais critérios, mantendo-os motivados, mantendo-os em tarefa, problemas com este tipo de pronúncia, desafio em nomes, grande diferença, desafio linguístico, crianças ficam frustradas, currículo escolar, diferentes experiências.</p>	
<p>Apresentar-lhes múltiplas opções, precisar intercalar, fornecer-lhes o feedback, as informações adicionais, você também deve estar disposto, ajudá-los a continuar a crescer, instigar a capacidade de ser criativo, liberdade de escolha, desafiando-os a dar o melhor de si mesmo, dar-lhes orientações estratégicas, certificar-se de fazer com que eles avancem, forçá-los, de forma a pensar um pouco mais criativamente, fomentar a criatividade, sair da sua zona de conforto, dar-lhes o ambiente confortável, os desafios, você pode construir técnicas, mais oportunidades, bons princípios,</p>	<p>Possibilidades de novas oportunidades, novos desafios, motivação para ser criativo, trabalhar de forma contínua e dura, ser livre para criar, ser estratégico, desafiá-los.</p>

<p>experiência, fazer coisas incríveis, tópico amplo, recebo suas instruções, dar-lhes um desafio em um projeto, aprender o que eles acham atraente, trabalho com muita dedicação é muito importante.</p>	
---	--

Fonte: Piske (2018).

Após o processo de aglutinação, a partir dos indicadores foram encontrados os núcleos de significação. Estes núcleos foram delimitados durante o processo de análise, da seguinte forma: 1- *O que é criatividade para professores de superdotados?*; 2- *Desafios durante as aulas de superdotados*; 3- *Maneiras de trabalhar com a criatividade de estudantes superdotados*.

A sistematização dos grupos de significação que emergiram dos indicadores é mostrada no quadro abaixo:

Quadro 13 - Indicadores e núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
Pensar fora do padrão e trabalhar duro, usar a criatividade, pensar de diferentes maneiras, expansão das ideias, ser motivado, ser espontâneo, inspirar-se a fazer algo, envolver-se com a tarefa, usar habilidades artísticas, admiração de uma forma poderosa e irresistível.	O que é criatividade para professores de superdotados
A falta de compreensão entre professor-aluno, competição entre estudantes, seleção de alunos em níveis similares, ser corrigido pelos alunos, tentar entender o que os	Desafios durante as aulas de superdotados

alunos estão procurando, falta de experiência, satisfação dos alunos, compreender o nível de maturidade.	
Possibilidades de novas oportunidades, novos desafios, motivação para ser criativo, trabalhar de forma contínua e dura, ser livre para criar, ser estratégico, desafiá-los.	Maneiras de trabalhar com a criatividade de estudantes superdotados

Fonte: Piske (2018).

Há três núcleos de significação encontrados durante a análise desta pesquisa: 1- *O que é criatividade para professores de superdotados?*; 2- *Desafios durante as aulas de superdotados*; 3- *Maneiras de trabalhar com a criatividade de estudantes superdotados*. Em seguida, a pesquisadora exemplificará cada núcleo, citando exemplos das falas dos professores de superdotados e confrontando com o ponto de vista de especialistas.

O núcleo de significação “*O que é criatividade para professores de superdotados*” mostra o ponto de vista de professores sobre a criatividade. É importante definir este atributo para que os professores possam trabalhar com este aspecto durante as aulas. A partir das falas, é possível verificar a compreensão de criatividade de acordo com esses professores.

Há alguns exemplos de definições a partir das entrevistas realizadas a seguir: “*Criatividade é a habilidade de gerar novas ideias*” (Henry). “*Ser capaz de olhar para as coisas de uma maneira diferente*” (Catherine). “*Ter liberdade de fazer o que quer que a sua mente apresente para você*” (Eliza). “*É a capacidade de tentar coisas novas que você talvez não tenha pensado antes e mudar estratégias que não estão sendo trabalhadas para ver se elas podem gerar coisas novas, é estar disposto a brincar com as ideias e ver onde elas vão*” (Jason). “*Palavras relacionadas à criatividade, algo abstrato, peculiar, mente aberta*” (Jerry). “*Criatividade é imaginação na sua mente*” (Ronald). “[...] *É a capacidade de gerar ideias em resposta ao seu próprio desejo*” (Tom). “[...] *Eu diria trabalho duro. Seus talentos, superdotação em certas áreas e você tem essas duas coisas e você tem acumulação de*

conhecimento. Seu trabalho duro durante um o período de tempo, você fará algo inovador como criatividade e inovação "(Yan).

A compreensão dada pelos professores sobre a criatividade está relacionada a estudos na literatura recente. A criatividade é um atributo multifacetado e não existe uma definição única para tal aspecto. Pode ser considerado uma habilidade para tentar coisas novas que você talvez não tenha sido pensado antes e criar ideias para o próprio desejo e, conseqüentemente, gera satisfação pessoal (CSIKSZENTMIHALYI, 2014). Alencar (2007, 2009) ressalta que a criatividade não é algo que acontece por acaso, pode ser empregado deliberadamente, gerenciado e desenvolvido, para isto, cabe à escola maximizar as oportunidades de expressão de criatividade no processo de ensino e aprendizagem.

Para muitos especialistas nacionais e internacionais na área da criatividade, este constructo é percebido sob uma visão sistêmica que se desenvolve constantemente por meio da ação ativa dos sujeitos, onde aspectos intraindividuais e ambientais favorecem o seu desenvolvimento (FLEITH e ALENCAR, 2013; CSIKSZENTMIHALYI, 2014; AMABILE, 1996; BESANÇON & LUBART, 2008). Entre os aspectos pessoais, a motivação apresenta destaque para alguns especialistas, que reforçam a necessidade da escola em incentivar um trabalho que desenvolva o potencial criador (LUBART, 2007; FLEITH e ALENCAR, 2010, 2012, 2013).

No que se refere ao núcleo de significação *"Desafios durante as aulas de superdotados"*, este ressalta a importância do papel do professor nos mais diversos desafios que envolvem a educação de crianças superdotadas.

Alguns dos desafios que os professores enfrentam na aula com seus alunos superdotados, podem ser verificados, assim como: *"Em geral, tive muitos problemas com meus alunos, especificamente, meninos chineses que me corrigem e essa tem sido uma grande questão que lidamos nas aulas"* (Eliza). *"Eu diria os últimos cinco a seis anos, tivemos um enorme fluxo de estudantes de outros países e, muitas vezes, há uma barreira de linguagem e só temos um curto período de tempo para realmente trabalhar com eles e às vezes dependendo da profundidade da barreira em relação ao idioma pode ser uma luta"* (Catherine). *"Então, perceber onde eles estavam e como se ajustavam, esse foi provavelmente o maior desafio"* (Jason). *"O maior desafio é descobrir como fazer com que todas as diferentes personalidades da sala de aula trabalhem juntas"* (Henry). *"A inteligência varia muito"* (Jerry). *"O maior*

desafio é mantê-los motivados" (Ronald). "É desafiador que todos entendam as coisas do mesmo jeito" (Tom). "Então, os alunos podem ter uma experiência muito diferente, como a experiência de computação durante as aulas. Alguns alunos conhecem muito a nossa programação. Alguns alunos ainda não sabem como digitar. Usam as duas mãos para digitar o código corretamente. Então é um grande desafio "(Yan). De acordo com especialistas (Feldhusen, 2005; Flanders, 2004; Pfeiffer, 2016; Gardiner, 2017), trabalhar com criatividade é um desafio experimentado por muitas escolas que ainda não estão preparadas para desenvolver esse atributo de forma eficiente. Para os professores entrevistados dos Estados Unidos, além do desafio de realizar um trabalho diferenciado, existe o desafio de como trabalhar com todos os superdotados, uma vez que cada pessoa tem uma capacidade diferenciada e interesses variados.

Para os professores desses programas, uma das alternativas é organizar grupos mais homogêneos de acordo com a área de interesse, o que seria o grupo cluster. Esse grupo é composto por superdotados de diversas séries que compartilham interesses semelhantes e têm encontros regulares para desenvolver projetos baseados nos interesses (RENZULLI, 2005). Neste sentido, é interessante destacar o Modelo Triádico de Enriquecimento de Joseph Renzulli. O autor destaca nesse modelo atividades de enriquecimento de três tipos, denominadas: atividades do Tipo I, atividades do Tipo II e atividades do Tipo III. Quanto ao Tipo I, aqui são desenvolvidas atividades exploratórias; no Tipo II, há o aprofundamento dos conhecimentos com o apoio de profissionais das áreas abordadas e, no tipo Tipo III, busca-se a criação de algo novo. Em cada Grupo de Interesse espera-se que no decorrer do percurso os alunos passem pelos três momentos destacados por Renzulli (2005).

Em relação aos desafios identificados pelos professores durante as aulas, Kane (2016) ressalta que o professor, como principal mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve refletir sobre o seu trabalho ao ensinar e também sobre seu importante papel quanto à motivação dos seus alunos para realizar invenções. Para isso, seria essencial que a equipe docente criasse possibilidades de inovação e ação, mas também trabalhasse criativamente usando exercícios desafiadores durante suas aulas. Ensinar os alunos a pensar de forma criativa pode ser a habilidade efetiva e abrangente necessária para mudar a liderança no futuro

(Harding, 2010). Além de outros benefícios que a criatividade pode oferecer aos estudantes talentosos.

No que diz respeito ao núcleo de significação, *"Maneiras de trabalhar com a criatividade de estudantes superdotados"*, é possível destacar possibilidades de ensinar alunos superdotados promovendo um ensino criativo e desafiador. O professor Henry expressa a importância de gerar um conflito cognitivo durante a aprendizagem, fazendo com que os alunos se sintam fora da zona de conforto, no entanto, é necessário proporcionar um ambiente propício ao aluno usando sua criatividade para a resolução de problemas. *"Como eu disse, sair da zona de conforto. Mas você também precisa dar-lhes o ambiente confortável para fazer isso. Então, você precisa deixá-los desconfortáveis para que reflitam sobre diversas possibilidades de encontrar uma resposta para uma atividade, você precisa colocá-los em um lugar onde eles se sintam bem"*(Henry).

Há também outras formas de trabalhar com a criatividade de acordo com o discurso de outros professores. *"Eu acredito na liberdade de escolha. Eu diria que é importante desafiá-los para o melhor de si mesmo"*(Eliza). *"Bem, acho que você precisa oferecer a eles escolha. Eu acho que você precisa apresentá-los múltiplas opções. Você precisa fornecer estrutura quando você propõe alguma atividade para eles realizarem e eles precisam pensar em alguma possibilidade de solucionar, você precisa ter certeza de fornecer o feedback e as informações adicionais que eles precisam para continuar"*(Catherine). *"Apresentá-los com novos desafios, algo que seja viável para eles fazerem"* (Jason). *"Ao dar-lhes um desafio em um projeto como algo que nunca se viu antes. Este é um bom exemplo do brinquedo criativo para montar "K'NEX" (Ronald). "Eu acho que a melhor maneira e a maneira mais difícil, porque todos são diferentes, é descobrir o que eles o que acham atraente"* (Tom). *"O trabalho duro é muito importante. Consideramos que algumas pessoas são muito superdotadas, mas não trabalham duro para que os seus talentos sejam desenvolvidos"*(Yan).

O ponto de vista dos professores está de acordo com especialistas (FLANDERS, 2004; RENZULLI, 2005; CSIKSZENTMIHALYI, 2014; KANE 2016; GARDINER, 2017), para o desenvolvimento da criatividade é importante que haja liberdade de expressão, compromisso com as tarefas, desafios, inovação, múltiplas

escolhas no ensino, atividades lúdicas, entre outras formas de instigar esse atributo na educação de superdotados (REZZULLI, 2005, PFEIFFER, 2016).

A partir das respostas dos professores de superdotados no contexto americano, foi possível verificar a importância dos programas americanos para seus alunos desenvolverem sua criatividade e altas habilidades.

Ao retomar os três núcleos de significação que foram identificados durante o processo de análise, tais como: 1- *O que é criatividade para professores de superdotados?*; 2- *Desafios durante as aulas de superdotados*; 3- *Maneiras de trabalhar com a criatividade de estudantes superdotados*, constata-se as percepções dos participantes desta pesquisa quanto ao desenvolvimento da criatividade no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos superdotados.

Quanto ao primeiro núcleo de significação: *“O que é criatividade para professores de superdotados?”*, verifica-se as diversas definições atribuídas a este aspecto a partir das falas desses professores. É interessante observar as semelhanças nas falas desses participantes do contexto americano e do contexto brasileiro focando na pluralidade de definições e ressaltando a importância que para ser criativo é necessário sair do padrão. Os participantes atribuem que a criatividade pode proporcionar a todos os envolvidos no processo de aprendizagem bem-estar e satisfação pessoal, tal como defendem especialistas da área (KETTLER E BOWER, 2017; CSIKSZENTMIHALYI, 2014; ALENCAR, 2007, 2009).

No segundo núcleo de significação *“Desafios durante as aulas de superdotados”* aponta as limitações apresentadas pela equipe docente que trabalha com alunos superdotados em programas de verão dos Estados Unidos. Apesar dos recursos pessoais e materiais que esses professores têm nestes importantes programas que desenvolvem a criatividade, estão explícitos em suas falas os desafios a serem superados, como: a barreira em relação ao idioma porque os seus alunos nem sempre falam inglês fluentemente; a heterogeneidade durante a aprendizagem porque, apesar de serem superdotados, os alunos podem ter nível de conhecimento e experiências diferentes de outros de seu grupo, além de apresentar interesses e talentos variados. Ressalta-se que apesar do ponto de vista dos professores dos Estados Unidos, a heterogeneidade em grupos de superdotados pode ser positiva para o enriquecimento das discussões a partir das diferenças. A

superação das dificuldades e o aprendizado conjunto traz benefícios a todos, ainda que os superdotados apresentem níveis de conhecimento e interesses diferentes.

Evidencia-se que trabalhar com a criatividade e as altas habilidades dos alunos superdotados – independente do contexto – pode ser um desafio a ser superado pelos professores (KANE, 2016; PFEIFFER, 2016; GARDINER, 2017, FLEITH e ALENCAR, 2013). No contexto brasileiro, o desafio é ainda maior porque a falta de recursos materiais e pessoais acaba limitando ainda mais o trabalho com a criatividade (ALENCAR, 2009; PÉREZ e FREITAS, 2014).

Ao analisar o terceiro núcleo de significação *“Maneiras de trabalhar com a criatividade de estudantes superdotados”*, percebe-se que os professores dos programas para superdotados estão bastante esclarecidos quanto às possibilidades variadas de trabalhar com a criatividade durante as suas aulas. Há bastantes semelhantes com as falas das professoras das salas de recursos do contexto brasileiro que enfatizam a relevância de integrar o papel do lúdico no ensino de superdotados para motivar esses alunos durante o processo de criação. Além disso, a liberdade de expressar as suas ideias durante as aulas, os desafios, a oportunidade de ter múltiplas escolhas na aprendizagem devem fazer parte do desenvolvimento criativo (FLANDERS, 2004; RENZULLI, 2005; KANE, 2016; PFEIFFER, 2016).

Stoltz (2013) explica que a arte no ensino de superdotados proporciona muitos benefícios para estes alunos com necessidades educacionais especiais. A arte é uma forma de expressar os sentimentos e emoções durante o processo de criação possibilitando a harmonia entre mente, corpo e espírito. A autora explicita que a arte em geral pode instigar a curiosidade e vontade de aprender desses alunos, aumentando o seu nível imaginário e a sua fantasia. Tudo o que constrói a fantasia influencia nossos sentimentos reciprocamente e, embora essa construção em si não concorde com a realidade, todos os sentimentos que ela desperta são reais e efetivamente vividos pelo ser humano que os experimenta (VYGOTSKY, 2009, 2010).

7.3 Observações em campo no Brasil e nos Estados Unidos

O trabalho de pesquisa com as observações é tão importante quanto qualquer outro tipo de método para investigar determinada temática ou objeto de estudo, porque pode abordar a etnografia e a investigação de pesquisa no campo. No âmbito de pesquisa observacional, vários tipos de estudo estão envolvidos. Os dados observacionais podem ser integrados como pesquisa auxiliar ou confirmativa para esclarecer os fatos estudados (CRESWELL, 2007).

Também para Vygotsky e Steiner a observação é de suma importância para a compreensão da realidade e entender como as pessoas interagem levando à uma percepção mais real e significativa do fato observado (VYGOTSKY , 2009a, 2009b, 2010; STEINER, 1985, 2000a, 2000b, 2013).

O objetivo a ser alcançado com este instrumento foi o de verificar a relação professor-aluno durante as aulas e de que modo as aulas são desenvolvidas.

Quanto às observações realizadas no Brasil, essas ocorreram nas salas de recursos multifuncionais, antes e durante algumas aulas dos alunos superdotados. O período de observações foi em 2015, 2016 e 2017 com duração média de 30 minutos. A pesquisadora observou 21 alunos do ensino fundamental em 2015 e 2016, e em 2017 observou 17 do ensino médio. Os alunos observados são das escolas A e B e dos colégios C e D.

Nos estados Unidos, as observações ocorreram durante algumas aulas dos programas de verão para superdotados, em uma universidade americana, no ano de 2017 com duração média de uma hora, durante o estágio de doutorado da pesquisadora, onde a mesma observou 30 alunos superdotados.

Para isto, foi criado um protocolo para observar: como os professores ensinam, tipo de atividades propostas em sala de aula, relação entre professor-aluno, tipo de perguntas que os professores fazem, tipo de perguntas que os estudantes fazem, tipo de respostas dos professores, tipo de respostas dos alunos, tipo de atitudes dos alunos durante as atividades propostas e tipo de atitudes dos professores durante as aulas.

No contexto brasileiro, nas salas de recursos, observou-se que as professoras ensinam motivadas e demonstram preparo em relação ao conteúdo, as atividades focaram no trabalho lúdico, jogos em geral, as perguntas dessas professoras aos

alunos, centraram-se na atividade proposta para esclarecer as suas dúvidas. Os estudantes, por sua vez, não fizeram perguntas, de modo geral concentraram-se na realização das atividades sem sair da sala de aula. Contudo, demonstraram-se interessados, ainda que não houvesse a manifestação de uma motivação expressiva para realizar as atividades propostas. As professoras, grande parte do tempo, demonstraram-se atenciosas. De modo geral, a pesquisadora percebeu que a relação-professor aluno foi permeada pelo respeito-mútuo, alteridade e afetividade.

Quanto ao contexto americano, observou-se que os professores ensinaram com mais entusiasmo, se comparado ao contexto brasileiro, talvez pela quantidade de recursos que estes profissionais têm à disposição durante as aulas e pelo espaço físico. Houve momentos em que os professores levaram seus alunos a outros ambientes, como: sala de jogo interativo e para o contato direto com a natureza para tirar fotos do que mais chamou a atenção. De modo semelhante às professoras brasileiras, esses professores demonstraram domínio do conteúdo ofertado nas aulas, as atividades também focaram-se no trabalho com o lúdico, jogos em geral, as perguntas desses professores centraram-se nas atividades propostas com a finalidade de entender a compreensão dos alunos sobre as atividades. Quanto aos estudantes, muitos se sentiram motivados e fizeram perguntas sobre o material utilizado nas aulas, sobre suas funções e finalidades. Os professores demonstraram-se bastante atenciosos e pacientes respondendo às questões dos estudantes e esclarecendo as suas dúvidas. A pesquisadora percebeu que a relação professor-aluno construiu-se pela motivação de ambos, curiosidade dos alunos, desejo de ensinar dos professores, alteridade e afetividade de ambas as partes. Outra diferença é que os alunos brasileiros preferem se ater às atividades e não realizar perguntas sobre o conteúdo proposto.

É provável que o acesso aos recursos materiais e os espaços físicos fizeram a grande diferença nas aulas dos professores de programas para superdotados nos Estados Unidos deixando os alunos mais motivados e interessados para aprender. Tantos os recursos com a infraestrutura podem proporcionar um ambiente enriquecedor ao trabalhar com a criatividade e com alunos superdotados que requerem desafios e contam com avanços na educação por meio de materiais cada vez mais modernos que provoquem a sua curiosidade e desejo de aprender.

Quanto ao investimento na educação de superdotados, há um contraste grande se comparar o contexto brasileiro e o americano. Ressalta-se que mais de 60 anos antes de ser feita a primeira menção à educação de alunos com necessidades especiais no Brasil, os Estados Unidos já desenvolviam testes para a identificação desses alunos (ALENCAR & FLEITH, 2001; PÉREZ & FREITAS, 2014). Enquanto no Brasil, o atendimento ocorre de forma limitada e com poucos recursos, nos Estados Unidos, há programas de enriquecimento em quase todos os estados americanos contando com recursos materiais e pessoais de qualidade.

7.4 Resultados do grupo focal

Este instrumento foi utilizado em 08/12/2015 com três pais, três mães, totalizando seis famílias, com duração aproximada de 20 minutos, e em 07/10/2016 com 13 alunos superdotados com duração média de dez minutos. O grupo focal foi realizado em uma das salas de uma escola que oferta atendimento educacional especializado (AEE) aos superdotados. A finalidade deste instrumento na pesquisa foi investigar a importância e existência da criatividade e como ela é desenvolvida no ensino dessas crianças.

Após explicar o objetivo deste instrumento e do consentimento de todos os participantes, a pesquisadora iniciou a discussão, preferindo intervir de modo cauteloso nas falas. Cada participante expressou voluntariamente e com naturalidade o que compreendeu a respeito das perguntas. A pergunta norteadora do grupo focal com os alunos foi a seguinte: **Para você, qual é a importância da criatividade no ensino?**

Após a realização da pergunta, a pesquisadora ouviu atentamente e mediou a discussão dos participantes permitindo que eles se sentissem à vontade para declarar o que pensam em relação à criatividade. Os principais trechos da discussão do grupo focal com os alunos foram os seguintes:

A criatividade é importante para o que vamos fazer ou montar, para imaginar coisas para além da realidade (Caique, 11 anos).

Temos que usar a criatividade para pensar no que vamos fazer (Jeremias, 10 anos).

Por exemplo, quando a professora pede para fazer um texto eu não poderia ter ideias sem criatividade e ter tirado 10 (Fred, 10 anos).

Por exemplo, na aula de arte, eu invento origami (Luan, 7 anos).

Com a criatividade eu tiro 10, estou quase com tudo 10 nas provas (Mário, 8 anos).

Sim. A criatividade nos ajuda a escrever, ler, desenhar, ajuda em tudo. (Jeremias, 10 anos).

Ela pode nos ajudar a realizar diversos tipos de trabalhos (Caique, 11 anos).

Muitas vezes, a professora pede para gente desenhar ou fazer uma produção de texto e sem a criatividade nós não poderíamos fazer (Miriam, 10 anos).

A criatividade é importante porque eu invento muitas coisas em minha casa e na escola (Luan, 7 anos).

Para fazer uma casa por exemplo, o trabalho depende da criatividade. Para criar um jogo, um brinquedo, tudo precisa de criatividade (Renato, 10 anos).

Com criatividade eu invento personagens, brinquedos, várias coisas (Geraldo, 8 anos).

Sem a criatividade, eu não poderia inventar coisas, ter ideias para os desenhos que faço (Fred, 10 anos).

Sem a criatividade não teríamos ideia para desenhar, criar coisas (Sandro, 9 anos).

Sem a criatividade eu não estaria aqui fazendo lição, não saberia ler e eu tiraria zero na prova (Mário, 8 anos).

Ela é importante para eu aprender matemática (Caio, 7 anos).

Sem a criatividade não dá para fazer as lições (Arnaldo, 7 anos).

Com a criatividade eu consigo fazer desenhos (Leandro, 7 anos).

A criatividade é muito importante, sem ela a vida fica cinza e as pessoas não vão ter mais vontade e tudo vai ficar muito vazio. (Renato, 10 anos).

Sem a criatividade a gente não pode fazer nada na vida (Israel, 8 anos).

A criatividade é importante porque com ela dá para inventar várias coisas (Geraldo, 8 anos).

Em relação às colocações dos alunos superdotados, todos acreditam que a criatividade é essencial, tudo depende da criatividade quando se trata de aprendizagem, porque esse aspecto está vinculado à invenção, à criação, às possibilidades e à capacidade de aprender, algo importante para o desenvolvimento

humano e que faz parte do dia-a-dia dessas crianças. Isso quer dizer que sem a criatividade, não seria possível garantir uma educação de qualidade (KEMMELMEIR & WALTON, 2016).

Devido à grande importância atribuída à criatividade pelos alunos participantes do grupo focal, é provável que seja por isto a frustração e o descontentamento de muitos desses alunos no caso de não haver um ensino criativo durante as suas aulas e muito menos oportunidades de inovação (KETTLER e BOWER, 2017; COSTA-LOBO & CABRERA, 2017, COSTA-LOBO et al. 2017).

Quanto ao grupo focal realizado com três pais e três mães de superdotados¹, a pesquisadora formulou a seguinte pergunta norteadora: **como e por que realizar um trabalho que desenvolva a criatividade de superdotados?** Os principais trechos em relação à discussão das famílias foram os seguintes:

Eu acho que do jeito que está aqui no CADS, onde é ofertado o atendimento na sala de recursos, este é o caminho para desenvolver a criatividade (Fernando, 34 anos).

Para desenvolver a criatividade é necessário utilizar os recursos, as atividades que os alunos fazem durante o atendimento (Flávio, 43 anos).

Por exemplo, minha filha consegue pintar Romero Britto. Eu nem conhecia. Ela leva para casa pinturas dele. Realmente ela busca isso. Porém, eu acho que o CADS precisa de patrocínio (Renata, 37 anos).

É preciso deixar a criança também expor a opinião dela, o que ela pensa sobre cada assunto (Lúcia, 23 anos).

Eu acho que no CADS a criatividade é desenvolvida com diversas atividades, mas, faltam recursos e patrocínio para ajudar no trabalho (Beatriz, 29 anos).

Porque as crianças precisam do CADS, a gente sabe o quanto eles precisam, esses pequenos gênios, “geninhos” (Renata, 37 anos).

Quanto ao desenvolvimento da criatividade, talvez seria levar o CADS mais próximo da escola regular para que os alunos daqui possam auxiliar os outros da escola (Vitor, 38 anos).

No ensino regular, eu não encontro recursos. A escola regular é limitada neste quesito. Aí vem o CADS para complementar, então, o que ele não encontra no ensino regular, ele encontra no CADS (Fernando, 34 anos).

Vejo que na sala regular falta criatividade. Na realidade meu filho não tem esse espaço que ele tem no CADS para poder desenvolver (Beatriz, 29 anos).

¹ Nem todos os participantes destas famílias têm vínculo de parentesco com os alunos que também participaram deste instrumento.

O diferencial do CADS é oferecer ao aluno algo para que ele veja melhor as habilidades dele. O que falta são mais recursos (Flávio, 43 anos).

A escola regular é limitada neste quesito. Aí vem o CADS para complementar, então, o que ele não encontra no ensino regular, ele encontra no CADS (Fernando, 34 anos).

Na sala regular, eu não vejo nenhum benefício para desenvolver a criatividade (Beatriz, 29 anos).

Mesmo no CADS faltam recursos, na reunião a professora deles falou que faltam recursos, os alunos querem desenvolver a criatividade deles (Flávio, 43 anos).

Eu acho que todo mundo tem a ganhar, quando você incentiva uma criança a fazer aquilo que ela gosta, se você consegue realizar aquilo que a pessoa mais gosta de trabalhar, a pessoa vai ser feliz (Fernando, 34 anos).

Eu acredito que aqui no CADS ela já consegue se expressar melhor, mas, o que faltam são recursos materiais (Lúcia, 23 anos).

O que dá medo é que na falta de recursos, eles se sentem desmotivados. A professora daqui passou que o material que ela tem é pouco (Flávio, 43 anos).

A ideia seria assim, tirar ele como se fosse jogar em um time e colocar o aluno superdotado como um técnico e fazer com que ele possa incentivar os seus amigos a aprender (Vitor, 38 anos).

Uma forma de estimular a criatividade de minha filha é fazer com que ela ajude as outras crianças, tanto na leitura, como em outras áreas. A forma de estimular a criatividade é abrir um leque de opções (Lúcia, 23 anos).

Eu sinto que as professoras, pedagogas, as coordenadoras se dedicam demais aqui (Renata, 37 anos).

O que a escola normal não fornece, um outro lugar tem que fornecer (Fernando, 34 anos).

Os recursos são importantes para desenvolver a criatividade. O que mais limita a criatividade é a falta de recursos (Flávio, 43 anos).

Eu fico muito feliz que aqui neste município há a possibilidade de incentivar e descobrir o que a criança gosta mais (Fernando, 34 anos).

O que desmotiva mais na parte criativa é não ter os recursos para oferecer. Aqui tem o atendimento complementar mais específico que é muito difícil na sala regular com uma professora com 40 alunos dar esta atenção (Flávio, 43 anos).

É importante colocar o meu filho para realizar um trabalho e incentivá-lo a ajudar os outros alunos. Outra forma seria incentivar mais feiras, como feira de ciências, cada um dentro da sua área, apresentando algo, estimulando os próprios colegas (Vitor, 38 anos).

O que o CADS, sala de recursos, dá para ela hoje, é o que a escola regular não consegue oferecer, a escola oferece para ela são atividades normais, o

que o CADS oferece para ela são atividades extracurriculares, são maravilhosas (Renata, 37 anos).

As falas das famílias enfatizam o importante papel que a sala de recursos tem como ambiente enriquecedor da criatividade. Porém, a discussão é permeada pela denúncia quanto ao escasso investimento à educação de superdotados. A maioria demonstrou grande preocupação com a falta de recursos que pode inclusive acarretar no término do atendimento educacional especializado que os seus filhos recebem no CADS e concordaram que existe uma discrepância entre o ensino na sala de recursos multifuncionais e na sala de ensino regular. A primeira se refere a um contexto onde a criatividade é trabalhada constantemente por meio de diferentes atividades, a segunda é o local onde muitos de seus filhos superdotados expressam descontentamento em frequentar. A forma de desenvolver a criatividade está na prática contínua de ofertar uma pluralidade de opções para realização de diferentes atividades dependendo do interesse de cada criança. O motivo de desenvolvê-la está vinculado ao bem-estar e satisfação de seus filhos porque as famílias reconhecem a importância de uma educação de qualidade.

No entanto, de acordo com essas famílias a verba ofertada para esse atendimento é bastante limitada e precisa ser analisada pelos responsáveis em prover recursos materiais e pessoais para que o trabalho nesta sala de recursos multifuncionais continue acontecendo. Se pensarmos em políticas públicas para o investimento na educação de superdotados, o agravante é ainda maior se comparado com a educação de outros alunos com necessidades especiais. A inclusão ocorre de acordo com o modo como as escolas representam e estabelecem culturas inclusivas, (re) produzem políticas inclusivas e proporcionam práticas inclusivas que envolvem a todos os sujeitos de seu contexto (BOOTH e AINSCOW, 2002). Há muito tempo, confirma-se o descaso quanto às práticas educacionais destinadas a superdotados, assim como menciona Novaes.

Em geral, tratando-se de crianças superdotadas, sabemos que a falta de oportunidades educacionais, a pobreza de estímulos ambientais, a pressão social para atitudes de conformismo, além das dificuldades da escola de reconhecer e desenvolver suas habilidades e das distorcidas expectativas de pais e professores, dificultam, comumente, o desenvolvimento de suas potencialidades, fato que se acentua ainda mais em crianças providas de baixo nível socioeconômico (NOVAES, 1979, p. 49).

É de suma importância investir na área de altas habilidades/superdotação como um todo, desde espaços equipados com materiais adequados à capacitação de professores que estejam preparados para o atendimento destes alunos. Para Booth e Ainscow,

Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também pode o potencial do Pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros (BOOTH e AINSWOW, 2002, p.9).

Sem recursos não há desenvolvimento significativo da criatividade, seja ele pessoal ou material. Alencar, Braga e Marinho (2016) pontuam que há diversas barreiras que impossibilitam as pessoas de utilizarem a sua capacidade criativa. Entre essas barreiras, algumas são de caráter pessoal: emocionais, perceptuais e intelectuais. Mas não são somente essas barreiras que inibem o potencial criador, há outras de caráter social, vinculadas a normas estabelecidas, valores determinados socialmente que limitam a capacidade de criação.

É preciso e é possível mudar o cenário educacional se houver políticas públicas que garantam o investimento necessário para a inclusão plena de superdotados. Se ainda não existe essa inclusão é porque não há investimento suficiente para atender à grande demanda de superdotados que, muitas vezes, nem identificados são, quanto menos tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) de forma contínua e eficaz.

CAPÍTULO 8 – CONCLUSÕES

Os dados levantados por meio das falas dos entrevistados trazem elementos fundamentais para responder à questão norteadora desta Tese: **Como Vygotsky e Rudolf Steiner entendem a criatividade e se propõem a desenvolvê-la no ensino?** E como estudo empírico, os dados possibilitaram responder à seguinte perguntadora: **Quais são os sentidos e significados que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), suas famílias e seus professores da educação básica apresentam em relação à criatividade na escola?**

A partir da análise teórica é possível dizer que Vygotsky e Rudolf Steiner entendem a criatividade como parte da própria estrutura e função da consciência, possibilitando a capacidade de invenção, imaginação e criação para o desenvolvimento integral de cada pessoa. Ambos aliam ciência e arte como propostas para o desenvolvimento desse fenômeno e ressaltam a importância da afetividade que impulsiona e acompanha o processo de criação. Nesse sentido, é importante que o docente esteja capacitado para ser mediador do processo de criação e contribua para que seus alunos desenvolvam autonomia e um espírito investigativo, reflexivo e crítico sobre a aprendizagem, levando-os ao amor pelo conhecimento e pelo mundo.

Ao referir-se a algumas das semelhanças entre as abordagens teóricas e as práticas educativas voltadas à criatividade nas teorias de Vygotsky e de Rudolf Steiner, ambos reforçam que o contexto, onde as pessoas estão inseridas e interagem entre si, é fundamental, trazendo benefícios ou limitações durante o processo de ensino-aprendizagem. Exemplificando, um ambiente estimulador de potencialidades e talentos pode proporcionar o desenvolvimento de práticas criativas e inovadoras, em contrapartida, um ambiente inibidor e resistente à inovação, à fantasia, à criatividade, pode gerar descontentamento e frustração.

Quanto a algumas das diferenças entre Vygotsky e Rudolf Steiner podem ser destacadas: a teoria vygotskyana apresenta uma abordagem marxista, onde o materialismo dialético está relacionado ao caráter psicológico e o social. Ao passo que Steiner debruçou-se, principalmente, nas obras de Goethe, para criar a Antroposofia. Steiner percebe a relação entre partes e todo por meio de uma

abordagem fenomenológica de mundo a partir da tese goetheniana. Para Vygotsky, a mediação é fundamental em sua teoria. A proposta da Pedagogia Waldorf de Steiner, indica o quanto a mediação é importante para o futuro desenvolvimento de alguma liberdade a partir do fim do terceiro setênio. No entanto, embora a mediação seja indispensável, o ser humano, em essência, é uma entidade espiritual, e não social em sua origem.

Em relação às possibilidades de trabalho com a criatividade no contexto escolar a partir das teorias de Vygotsky e de Rudolf Steiner, é possível identificar que este fenômeno pode ser desenvolvido por meio de práticas artísticas como: a pintura, o teatro, a música, desenhos, entre outras atividades que estimulam o potencial criador, a invenção e a imaginação da criança. Os autores salientam que o enfoque no processo de criação pode estar sobretudo nas histórias de faz-de-conta porque, a partir delas, as crianças (re) elaboram as suas próprias vivências constituídas no seu meio social e cultural, além disso, a proposta da Pedagogia Waldorf conta com as lendas, os contos e os mitos para desenvolver a capacidade de imaginação de cada criança, ressignificando as suas realidades no que tange às suas emoções, sentimentos e necessidades.

A partir da análise de dados empíricos coletados em contexto brasileiro, foram encontrados os seguintes núcleos de significação representativos da percepção dos participantes do estudo, enquanto dialética entre significados e sentidos: 1. O que é criatividade?; 2. O dia-a-dia das crianças superdotadas na escola; 3. Como é o trabalho na sala de recursos multifuncionais?

O primeiro núcleo de significação: “O que é criatividade?” Define a criatividade como um fenômeno multifacetado e essencial para a educação de superdotados, que precisam contar com aulas criativas para desenvolver suas potencialidades e talentos.

O segundo núcleo de significação “O dia-a-dia das crianças superdotadas na escola”, evidencia o preocupante cenário educacional onde essas crianças vivenciam a ausência de criatividade e a falta de capacitação docente que, de modo geral, não sabe lidar com as suas altas habilidades. Para reverter essa situação é necessário contar com professores capacitados na área de altas habilidades/superdotação para que conheçam e saibam trabalhar de modo criativo

com alunos com alto potencial, criando um ambiente estimulador da criatividade, levando-os a conhecer a realidade e a se autoconhecer com a finalidade de atender a cada esfera de seu desenvolvimento.

O terceiro núcleo de significação “Como é o trabalho na sala de recursos multifuncionais?” enfatiza a discrepância existente entre o ensino no contexto da escola regular e do trabalho diferenciado na sala de recursos multifuncionais. Apesar da limitação que há quanto ao investimento material e pessoal no atendimento educacional especializado a superdotados, ainda assim, a sala de recursos multifuncionais oferta um ensino criativo e significativo para esta grande demanda, gerando possibilidades de criação por meio de recursos variados.

Retomando os pressupostos do estudo, o primeiro pressuposto era que o diálogo entre as teorias de Vygotsky e de Rudolf Steiner se evidenciaria como enriquecedor para o delineamento de práxis que integre efetivamente a criatividade em uma visão mais abrangente do desenvolvimento humano. Ao levar em consideração que ambos os autores enfatizam o papel da arte unido à ciência em prol de uma educação de qualidade que integra a afetividade e a criatividade no desenvolvimento pleno do ser humano, essa afirmação pode ser considerada correta e corrobora com os resultados encontrados no estudo empírico desta Tese.

O segundo pressuposto era que os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) percebem a criatividade como essencial nas práticas educacionais. Por meio das entrevistas e do grupo focal foi possível confirmar esse pressuposto. Os alunos definiram e exemplificaram a criatividade como um elemento fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro pressuposto era de que crianças superdotadas se sentem desmotivadas pelo ensino que é ofertado e não conseguem identificar a possibilidade de desenvolvimento de criatividade na escola regular. Essa afirmação foi confirmada por grande parte dos alunos nas entrevistas e no grupo focal, onde foi possível verificar sentimentos de descontentamento e de frustração durante as aulas no ensino regular.

O quarto pressuposto era que, durante as observações, alunos superdotados brasileiros demonstrariam menos motivação em relação às suas aulas se comparados com os alunos superdotados dos programas de verão dos Estados

Unidos. Esse pressuposto também pôde ser confirmado no estudo. Tanto os recursos aplicados nas aulas como as opções de espaços físicos maiores, bem como o contato com a natureza, podem ser apontados como fatores relacionados à maior motivação dos alunos dos Estados Unidos.

O quinto pressuposto era de que na visão das professoras das salas de recursos, a criatividade é trabalhada de forma limitada durante o ensino regular, principalmente com alunos que apresentam alto potencial. Nos resultados encontrados por meio das entrevistas, foi possível verificar a discrepância entre o trabalho com a criatividade no ensino regular e o trabalho diferenciado com a criatividade nas salas de recursos multifuncionais. Nesse sentido, confirma-se esse pressuposto.

O sexto pressuposto era de que grande parte dos professores de programas americanos participantes desta pesquisa expressaria facilidade para trabalhar com a criatividade nas aulas de superdotados. Esse pressuposto não pôde ser confirmado. Apesar dos recursos materiais e pessoais, esses professores referem algumas barreiras durante as suas aulas, como a difícil comunicação com alguns estudantes por causa da falta de fluência na língua inglesa e também por lidar com grupos bastante heterogêneos em termos de interesses ou nível de conhecimento do conteúdo ministrado. Contudo, lidar com a diferença e a diversidade dos alunos pode ser uma experiência muito enriquecedora e de crescimento para todos, a heterogeneidade pode inclusive proporcionar o desenvolvimento da criatividade de uma forma mais significativa.

O sétimo pressuposto era de que na compreensão da família do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a criatividade seria trabalhada com frequência pela equipe docente durante o processo de ensino e aprendizagem na escola regular. Pelo contrário, nos resultados encontrados nas entrevistas e durante o grupo focal, os participantes destacaram o descompasso que há entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais. Se por um lado, no ensino regular a criatividade está ausente, no atendimento educacional especializado, a criatividade é trabalhada constantemente.

O oitavo pressuposto era de que, para as famílias dos superdotados, a falta de recursos materiais e pessoais inibiria o desenvolvimento da criatividade de alunos superdotados e limitaria seu alto potencial criador. Nos resultados analisados nas

entrevistas e durante o grupo focal as famílias inclusive denunciaram a sua preocupação em relação aos recursos materiais limitados para a educação de seus filhos superdotados. Há indícios que levam à afirmação desse pressuposto.

Quanto às significações de criatividade de crianças com altas habilidades/superdotação da educação básica, o enfoque está na imaginação e na criação como necessária para a aprendizagem. As significações de criatividade de familiares de crianças superdotadas centram-se em diversas definições relacionadas a esse atributo e as suas falas trazem exemplos variados de como desenvolvê-lo, trazendo a realidade de seus filhos. As significações de criatividade das professoras que atuam na educação básica apontam para uma ainda maior pluralidade de definições e exemplos que se reportam à realidade de seus alunos.

Em relação à questão: se e como a criatividade está presente na sala regular de alunos superdotados, foi constatado que a maioria dos participantes entrevistados no Brasil afirma que o desenvolvimento deste fenômeno é bastante limitado nesse ambiente e esse fato acaba desmotivando as crianças superdotadas em frequentar a escola.

Ao comparar o trabalho com a criatividade da sala de ensino regular e da sala de recursos de alunos superdotados, percebe-se que todos os participantes entrevistados no contexto brasileiro enfatizam que o constructo existe de forma significativa na sala de recursos multifuncionais e se expressa por meio de diversas atividades; porém, na sala regular, a grande maioria enfatiza que o trabalho com a criatividade é limitado e inibido por um ensino monótono, que não desenvolve as altas habilidades de superdotados, muito menos a sua criatividade.

Ao identificar semelhanças e diferenças na relação professor-aluno no trabalho com superdotados no contexto brasileiro e no contexto americano a partir de observações, verificou-se que no contexto brasileiro, a limitação de recursos materiais e físicos estaria relacionada à menor motivação demonstrada pelos alunos brasileiros, diferente dos programas de verão dos Estados Unidos. Outro aspecto diferenciado no Brasil em relação às observações nos Estados Unidos refere-se às poucas perguntas dos alunos no contexto brasileiro. O preparo docente aparentemente é equivalente, assim como o respeito mútuo, a alteridade e a afetividade estão presentes na relação professor-aluno dos dois contextos.

Quanto às significações de criatividade de professores do contexto americano que atuam na educação básica e em programas para superdotados dos Estados Unidos, existe uma pluralidade de definições e exemplificações que estão vinculadas à literatura recente. Se no contexto brasileiro o desafio é prover recursos materiais e pessoais, no contexto americano os desafios principais estão relacionados à compreensão dos estudantes do idioma inglês porque muitos que frequentam os programas de verão são oriundos de países que não dominam a língua inglesa; outro grande desafio neste contexto é que os grupos de alunos não são homogêneos, apesar de serem superdotados, diferem na questão de interesses e nível de conhecimento sobre o conteúdo das aulas, esse fato é considerado uma barreira na aprendizagem de acordo com os professores dos Estados Unidos. No entanto, a heterogeneidade pode significar algo enriquecedor e trazer benefícios aos superdotados.

É importante reforçar a necessidade de investimento pessoal e material para a educação de alunos superdotados, orientação às suas famílias e capacitação de professores para trabalhar com esses alunos. A questão do desenvolvimento da criatividade é algo complexo, seja pela sua própria definição multifacetada, seja pelo trabalho que almeja atender alunos com alto potencial. Não ter consciência da importância desse atributo ou não saber como desenvolvê-lo pode acarretar barreiras no ensino e frustração.

Torna-se fundamental que os professores estejam cientes da importância de trabalhar com a criatividade e reflitam o sentido que atribuem a esse fenômeno tanto com o sociointeracionismo vygotskyano e a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner no sentido de entender como desenvolver a criatividade no ensino. A relevância das teorias desses autores está no debate científico que enfoca o ensino lúdico a partir da afetividade e contempla diversas práticas artísticas de acordo com as necessidades das crianças, inclusive as superdotadas. Um grande agravante na oferta do ensino está no foco dado à intelectualização precoce. Crianças precisam vivenciar muito mais brincadeiras e o contato com a natureza, do que o aprendizado de questões complexas e sem fundamento para a sua capacidade de compreensão. O sentimento infantil deve ser respeitado, bem como as suas limitações e especificidades.

Ao responder à questão norteadora desta tese que foi a de investigar como Vygotsky e Rudolf Steiner entendem a criatividade e se propõe a desenvolvê-la no ensino, como também a questão do estudo empírico, que pretende identificar os sentidos e significados que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), suas famílias e seus professores da educação básica apresentam em relação à criatividade na escola, reforça-se que ainda há muito para avançar quanto à educação de superdotados. Existe lacuna na formação docente preparada para atender a esses alunos no ensino regular e a ausência de investimento suficiente quanto ao seu atendimento educacional especializado. Observa-se a necessidade de um ensino que integre afetividade e criatividade a partir do conhecimento e do autoconhecimento, conhecimento tanto da realidade como também de quem somos e como somos (VEIGA; STOLTZ, 2014; STOLTZ; WEGER, 2012; 2015; STOLTZ; WEGER; VEIGA, 2017).

É fundamental investir na comunicação entre o trabalho da sala regular e da sala de recursos multifuncionais no sentido de atender melhor aos alunos superdotados. A discrepância entre a falta de criatividade no ensino regular e a existência desse fenômeno na sala de recursos multifuncionais ainda é expressiva e pode levar as crianças superdotadas a querer se evadir da escola regular devido ao ensino monótono e repetitivo, assim como investigado em estudo anterior (PISKE, 2013).

Espera-se que a presente tese de Doutorado possa contribuir de algum modo, para que professores, diretores de escolas, psicólogos, famílias e outros profissionais envolvidos na educação de superdotados reflitam sobre a importância de haver um ensino para além do padrão e com enfoque na afetividade e na criatividade. O conhecimento por meio dos vínculos afetivos e das práticas criativas e artísticas devem ser o enfoque da educação que prima pelo bem-estar e pelo desenvolvimento de potencialidades e talentos. Ressalta-se a importância de haver profissionais da educação preparados para atender a todas as dimensões das crianças superdotadas. Assim como em estudo anterior (PISKE, 2013), reforça-se que investir na educação dessas crianças por meio de recursos pessoais e materiais pode significar grandes avanços e a possibilidade de novos caminhos para os problemas da sociedade. Para que isto ocorra, é essencial que escolas, universidades, entre outras instituições, como a família e os grupos sociais reflitam e

trabalhem em conjunto para reivindicar o direito a uma educação de qualidade para os superdotados.

REFERÊNCIAS

ADAMS, W. A. Creativity and Consciousness. **RoSE - Research on Steiner Education**, Volume 5 Number 1. pp. 62-70, 2014. Disponível em: <<http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/187/198>> Acesso em: 10/01/2015.

AGUIAR, W. M. J. de. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-histórica sobre a categoria "consciência". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p.125-142, jul., 2000.

_____. A Pesquisa junto a Professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____. *Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica – Relatos de Pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.11-22.

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. [online]. vol.26, n.2, pp. 222-245, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>> Acesso em: 29/04/2007.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>> Acesso em: 13/10/2014.

ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia Escolar e Educacional**, 1 (3). 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a04.pdf>> Acesso em: 20/02/2017.

_____. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo** [online], v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 09/04/2010.

_____. Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 45-49. 2007b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000500008>> Acesso em: 28/02/2018.

_____. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

_____. Ajustamento Emocional e Social do Superdotado: Fatores Correlatos. In PISKE, F. H. R. ; MACHADO, J. M; BAHIA, S. e STOLTZ. (Orgs.), **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção**. (pp. 149-162). Curitiba, Juruá. 2014.

ALENCAR, E. M. L. S. e FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

_____. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.16, n.1, pp. 63-69, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S., BRAGA, N. P. e MARINHO, C. D. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ALENCAR, E. M. L. S. e MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2, 23-32. 1998.

ALMEIDA, L. **Criatividade e pensamento crítico**. Conceito, avaliação e desenvolvimento. Porto: CERPSI, 2017.

ALVAREZ, M. E. B. **Organização, Sistemas e Métodos**. São Paulo: McGraw Hill, 1991, v. 1 e 2.

AMABILE, T. M. **Creativity in context**. Oxford: Westview Press, 1996.

_____. **Como não matar a criatividade**. HSM Management. São Paulo, a. 3, n. 12, p. 110-117, jan/fev. 1999.

BACH JR, J. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

_____. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. **Educar em revista**. [online]. 2010, n.36, pp. 277-280. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a18n36.pdf>> Acesso em: 10/11/2010.

_____. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

_____. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. **Educar em revista** [online]. 2015, n.56, pp. 131-145. <<http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00131.pdf>> Acesso em: 11/11/2015.

BACH JR, J. e STOLTZ, T. Educação, Arte e Linguagem em Steiner e Vygotsky. In: VEIGA, M. e STOLTZ, T. (Orgs.). **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. São Paulo, Alínea, 2014. p.113 – 131.

BAHIA, S. Criatividade na avaliação e intervenção na sobredotação. In: PISKE, F. H. R., STOLTZ T., MACHADO M. J. e BAHIA, S. (Orgs.). **Altas habilidades/Sobredotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 145-164.

BAHIA, S. e TRINDADE, J. P. Transformar o velho em novo: a integração da criatividade na educação. In: PISKE, F. H. R. e BAHIA, S. (orgs.). **Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades e talentos**. Curitiba, Juruá, 2013. p. 15-32.

_____. A importância da cooperação na sobredotação. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M; BAHIA, S. e STOLTZ, T. (orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção**. Curitiba, Juruá, 2014. p. 115-126.

BELO, F. e SCODELER, K. A importância do brincar em Winnicott e Schiller. **Tempo psicanalítico**. [online]. 2013, vol.45, n.1, pp. 91-101. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v45n1/v45n1a07.pdf>> Acesso em: 03/01/2014.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERGONSI, S. S. S. **Economia solidária: uma proposta de educação não formal**. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2011.

BESANÇON, M., GUIGNARD, J-H. e LUBART, T. Haut potentiel, créativité chez l'enfant et éducation. **Bulletin de Psychologie**, 59(5), 491-504, 2006.

BESANÇON, M. & LUBART, T. Individual differences in the development of creative competencies in school children. **Learning and Individual Differences**, 18(4), 381-389, 2008.

BETTS, G. T. e NEIHART, M. Profiles of the gifted and talented. **Gifted and Talented Child Quarterly**, 32(2), 248-253. 1988.

BETTS, G. T. e NEIHART, M. **Revised profiles of the gifted & talented**. 2010. Disponível em: <<http://www.icponline.org/stories/conv2013/rhebergen%20PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf>> Acesso em: 20/10/2016.

BLANCK, G. "Vygotsky: O homem e sua causa". In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 31-55.

BOOTH, T. e AINSWORTH, M. **Índice para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva. 2002.

BRANDÃO, S. H., MORI, N. N. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: O caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.3, p.485-498, Set.-Dez., 2009.

BRUNER, J. **Juego, pensamiento e language**. Paris: Perspectivas, 1986.

CAMARGO, D. **As emoções no processo de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 199 páginas, 1997.

_____. Emoção, primeira forma de comunicação. **Interação em Psicologia**, Curitiba: UFPR. Vol. 3. p. 09-20. 1999.

CAMINHA, I. O. **Liberdade pela arte segundo Schiller**. Perspectiva Filosófica (UFPE), v. 1, p. 105-120, 2008. Disponível: <http://www.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/liberdade_iraquitam.pdf> Acesso em: 29/04/2010.

CARLGREN, F. e KLINGBORG, A. **Educação para a liberdade**: a pedagogia de Rudolf Steiner. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

COELHO, M. T. F. e PEDROSA, M. I. Faz de conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA-LOBO, C. e CABRERA, J. Teacher training: the relevance of creativity in school. In P. A. S. P., O. Titrek, G. Sezen- Gultekin (Eds.), **Proceedings of 3rd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All** (pp. 156-165). Porto (Portugal). 2017.

COSTA-LOBO, C., PÉREZ-NIETO, M. A., CASTILLO-PARRA, G., VASQUÉZ-JUSTO, E., CAMPINA, A., VESTENA, C.L.B., & CABRERA-CUEVAS, J. Propuestas psicoeducativas para promover la creatividad en contextos educativos. **EDUPSYKHÉ - revista de psicología y psicopedagogia**. 15(01), 109-139. 2017.

CRESWELL, J. W. Thousand Oaks, California: Sage Publications. **Qualitative Inquiry and Research Design**: Choosing Among Five Approaches: International Student Edition. 2007.

CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a system perspective for the study of creativity. In: STERNBERG R.J. (Org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, p. 313-335. 1999.

_____. Flow in education. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), **Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi** (pp. 129–151). Dordrecht: Springer Netherlands. 2014.

D'ARÓZ, M. S. **A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos institucionalizados**. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2013.

DRANKA, R. A. P. Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. p. 1-4.

Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/174>. Acesso em: 09/04/2015.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições UFPR, 2010.

_____. **Por que arte - educação?** 22. ed. São Paulo: Papyrus editora, 2012.

DUFRENNE, M. **Esthétique et philosophie** (Vol.II). Paris: Editions Klincksieck, 1967.

_____. **Estética e filosofia**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESPÍRITO SANTO, R. C. **O renascimento do sagrado na educação: o autoconhecimento na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

EVENBECK, S. SEABROOK, P. A., ST. JOHN, E. P., & MURPHY, S. Twenty-First Century Scholars: Indiana's program of incentives for college-going. In R. Kazis, J. Vargas, & N. Hoffman (Eds.), **Double the numbers: Increasing postsecondary credentials for underrepresented youth**, Cambridge, MA: Harvard University Press, (169-174), 2004.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/>> Acesso em: 12/01/2017.

FELDHUSEN, J. F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), **Conceptions of giftedness** (2nd edition, pages. 64–79). New York: Cambridge University Press. 2005.

FITZGERALD, B. K. & DELANEY, J. A. Educational opportunity in America. In D. E. Heller (Ed.), **Condition of access: Higher education for lower income students**, Westport, CT: American Council on Education (3-24). 2002.

FLANDERS, J. L. Creativity and Emotion: Reformulating the Romantic Theory of Art. In B. Hardy-Vallée (Ed.), **Cognition: Matter and Mind**. (pp. 95-102). Montreal: Université du Québec à Montreal. 2004.

FLEITH, D. S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4287>> Acesso em: 09/04/2015.

FLEITH, D. S. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2017, vol.32, Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211>> Acesso em: 27/02/2018.

FLEITH, D. S. e ALENCAR, E. M. L. S. A inter-relação entre criatividade e motivação. In: BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. e GUIMARÃES, S. E. R. (Eds.), **Motivação para aprender: Temas atuais e aplicações no contexto educativo** (pp. 209-230). Petrópolis: Vozes. 2010.

FLEITH, D. S. e ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito e clima criativo em sala de aula na percepção de alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, 17, 195-203. 2012.

_____. (Eds.). **Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá. 2013.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GAGNÉ, F. The differentiated nature of giftedness and talent: A model and its impact on the technical vocabulary of gifted and talented education. **Roeper Review**, 18(2), 103-111, 1995.

_____. Is there any light at the end of the tunnel? **Journal for the Education of the Gifted**, 22, 191-234, 1999.

_____. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (3rd ed.), pp. 60-74. Boston: Allyn and Bacon. 2003.

_____. Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In: B. MacFarlane & T. Stambaugh, (Eds.), **Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska** (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press, 2009.

_____. Talent Development & Excellence. In: ZIEGLER, A. e SHI, J. (Ed.) **Official Journal of the International Research Association for talent Development and Excellence** (pp.3-27). Germany: Bettina Harder, University of Ulm, 2011.

_____. The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO J. & BAHIA, S. e STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção**. Curitiba, Juruá, 2014. p. 21-44.

_____. Academic talent development programs: A best practices model. **Asia Pacific Education Review**, 16(2), 281-295. 2015.

_____. From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. In PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO J. & BAHIA, S. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação**

(AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 15-38.

GARDNER, H. Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach. In: STERNBERG, R. (Ed.), **The nature of creativity:** Contemporary psychological perspectives (pp. 298-321). Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1988.

_____. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDINER, P. Playwriting and flow: The interconnection between creativity, engagement and skill development. **International Journal of Education & the Arts**, 18(6). 2017. Disponível em: <<http://www.ijea.org/v18n6/>> Acesso em: 10/10/2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTRY, M. Project HOPE (Having Opportunities Promotes Excellence): Expanding access to accelerated learning and enrichment programs [Jack Kent Cooke Foundation Grant]. West Lafayette. In **Gifted Education Resource Institute**. 2008.

GIGLIO, Z. Educação não formal: onde cabe a criatividade? In: WECHSLER, S. e NAKANO, T. C. de. (orgs). **Criatividade no ensino superior:** uma perspectiva internacional. São Paulo: Vetor, 2011. P. 124-138.

GOETHE, J. W. **A metamorfose das plantas.** São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **Escritos sobre arte:** a formação da estética. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GOLDBERG, C. The interpersonal aim of creative endeavor. **The journal of Creative Behavior**, 20 (1), pp. 35-48. 1986.

GONÇALVES, F. C. **Estudo comparativo entre alunos superdotados e não superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade.** 110 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2010.

GONZALEZ REY, F. L. **La Investigacion Cualitativa en Psicología.** São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GROSS, M. U. M. Issues in the Social-Emotional Development of Intellectually Gifted Children. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. e STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD):** Criatividade e emoção. Curitiba, Juruá, 2014. p.85-96.

GROSS, M. U. M. Developing programs for gifted and talented students. In: PISKE, F. H. R., STOLTZ T., MACHADO M. J. e BAHIA, S. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 61-75.

GUENTHER, Z. Alta Capacidade, dotação e talento. In: VALLE, L. E. L. R. et al (Orgs). **Aprendizagem na Atualidade: neuropsicologia e desenvolvimento na inclusão**. São Paulo, Novo Conceito Editora, 2010. p. 387-407.

GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence**. New York: McGraw Hill (Traduccion: La naturaleza de la inteligencia humana. Buenos Aires: Paidós, 1977). 1967.

_____. Transformation abilities or functions. **Journal of Creative Behavior**, 17, 75-83. 1983.

HARDING, T. Fostering creativity for leadership and leading change. **Arts Education Policy Review**, 111(2), 51-53. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10632910903455827>> Acesso em: 10/10/2017.

HELLER, D. E. Student price response in higher education: An update to Leslie and Brinkman. **Journal of Higher Education**, 68, 634-659, 1997.

HENRIQUES, J. C. **Significação ontológica da experiência estética: a contribuição de Mikel Dufrenne**, 174 f. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) - Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil, 2008.

HOLLINGWORTH, L. **Children above 180 IQ: Origin and development**. New York:World Books, 1942.

INDIANA COMMISSION FOR HIGHER EDUCATION. **Higher education policy brief: Indiana's twenty-first century scholars program – A look at impact**. Indianapolis, IN: Indiana Commission for Higher Education, 2007.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>> Acesso em: 20/01/2016.

IVO, M. C. **A identificação de jovens com altas habilidades: uma abordagem winnicottiana da criatividade**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação e sociedade**. [online]. 1999, vol.20, n.69, pp. 34-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a03v2069.pdf>> Acesso em: 10/10/2015.

JIMENEZ, M. **O que é estética?** Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2000.

JOHN-STEINER, V. **Notebooks of the mind: Explorations of thinking** (1st ed.) Albuquerque: University of New Mexico Press, 1985.

_____. **Cognitive pluralism: A sociocultural approach.** Mind, Culture and Activity, 2, 2-11. 1995.

_____. **Creative collaboration.** Oxford, UK; New York: Oxford University Press. 2000.

KAMINSKI, C. **O papel do tutor em instituição pública de educação a distância.** 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

KANE, M. Gifted Learning Communities: Effective Teachers at Work. In: PISKE, F. H. R., STOLTZ T., MACHADO M. J. e BAHIA, S. (Orgs.), **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento.** (pp. 77-93). Curitiba: Juruá. 2016.

KANE, M. e SILVERMAN, L. K. Fostering Well-Being in Gifted Children: Preparing for an Uncertain Future. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO M. J.; BAHIA, S. e STOLTZ T. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção.** Curitiba, Juruá, 2014. p. 67-84.

KEIM, E. J. Ontologia de Steiner e Freire e o Bem Viver como Agentes de Libertação por Meio da Educação. In: VEIGA, M. O significado do pensamento filosófico para a Pedagogia Waldorf. In: DA VEIGA, M. e STOLTZ, T. **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2014. p. 09-32.

_____. Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial. **Educar em revista** [online]. n.56, pp. 85-100, 2015. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/41453/25626>> Acesso em: 11/11/2015.

KEMMELMEIR, M., e WALTON, A.P. Creativity in men and women: Threat, otherinterest, and self-assessment. **Creativity Research Journal**, 28(1),78-88. 2016.

KETTLER, T. e BOWER, J. Measuring Creative Capacity in Gifted Students: Comparing Teacher Ratings and Student Products. **Gifted Child Quarterly**, Vol. 61(4) 290– 299. 2017.

LANE, S. T. M. e CAMARGO, D. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: **Novas Veredas da Psicologia Social.** LANE, S. T. M. e SAWAIA, B.B. (Orgs.), São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.59-83.

_____. Artículo de introducción sobre o labor creadora de L.S. Vygotski In: Vygotski, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: Aprendizaje/Visor, 1991.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

LUBART, T. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJMAN, S., & ZENASNI, F. **Psychologie de la créativité**. [Psychology of creativity]. Paris: Armand Colin. 2003.

MACHADO, C. L. e STOLTZ, T. Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski. **Revista Educação Especial** | v. 30 | n. 58 | p. 441-454 | maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X23030>> Acesso em 27/02/2018.

MARIN, A. A. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 22, p. 109-118, junho, 2007.

MARIN, A. A. e KASPER, K. M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano - ambiente. **Educação em revista**. [online]. 2009, vol.25, n.2, pp. 267-282. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/12.pdf>> Acesso em: 12/08/2010.

MARTINS, J. A. O. J. **A cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana**. 233 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2011.

MAUD, B. Creativity, Giftedness and Education. **Gifted and talented International Journal**, 2013, 28 (1&2), pp.149-161. Disponível em: <<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01393542/document>> Acesso em 20/01/2017.

MENDAGLIO, S. e PETERSON, J. S. (Eds.). **Models of counseling gifted children, adolescents, and parents**. Waco, TX: Prufrock Press, Inc. 2007.

MENDES, E. Políticas públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** (UNESP-Marília-Publicações), v. 6, n. 1, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M., & SALDANA, J. **Qualitative data analysis: A methods sourcebook** (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** - Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001.

MIRANDA, L. C. e MORAIS, M. F. Enriquecimento criativo e sua promoção em alunos sobredotados. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO M. J.; BAHIA, S. e STOLTZ T. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção**. Curitiba, Juruá, 2014. p.185-212.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação**. São Paulo: Papirus. 1997.

_____. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In **O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2004.

_____. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIM, A. M. (Org). **Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora UnB, 2007. p. 53-64.

MODESTO, T. S. (ED.) **Preparing your dissertation at a distance: A research guide**. Virtual University for the Small States of the Commonwealth (VUSSC) and the Southern African Development Community (SADC), Centre for Distanced Education (CDE) – (SADC-CDE). 2013. Disponível em: <http://www.sadc.int/files/3713/7821/2867/Dissertation_PDF.pdf> Acesso: 10/09/2016.

MOON, S. M., KELLY, K. R., & FELDHUSEN, J. F. Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. **Gifted Child Quarterly**, 41(1), 16-25. 1997.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: MEYRELLES, D. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**, Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 261-270.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORO, C. S. **Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

MOSQUERA, J. J. M. e STOBÄUS, C. D. Vida adulta: superdotação e motivação. **Revista do centro de educação**, Porto Alegre, 2006.

NAKANO, T.C. Estilos de pensar e criar em estudantes de psicologia: diferenças regionais? **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 1, n. 3. p. 682-699, 2010.

NAKANO, T. C. e WECHSLER, S. M. Identificação e avaliação do talento criativo. In: FLEITH, D. S. de. e ALENCAR, M. L. S. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 87-98.

NATIONAL ASSOCIATION OF GIFTED CHILDREN. **State definitions of giftedness**. 2016. Disponível em: <<http://www.nagc.org/sites/default/files/Gifted-by-State/State%20definitions%20%281-13-16%29.pdf>> Acesso em: 10/07/2017.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas. 1979.

OLIVEIRA, F.M.C. **A relação entre homem e natureza na Pedagogia Waldorf**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, M. E. e STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em revista** [online] n.36, pp. 77-93, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/17582/11520>> Acesso em: 12/10/2015.

OSHO, R. **Criatividade**: liberando sua força interior. São Paulo: Cultrix, 1999.

PEREIRA, N. Projeto HOPE: Oportunidades de promoção da excelência [Project HOPE: Having opportunities promotes excellence]. In D. FLEITH & E. M. de ALENCAR, **Superdotados**: Trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba, PR: Juruá Editora, 2013. p. 157-174.

PEREIRA, N.; JEN, E.; SEWARD, K. e TAY, J. University-Based Programs for Gifted Students. In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ T. MACHADO M. J. e BAHIA, S. (orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade**: Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 123 - 143.

PÉREZ, S. G. P. B. & FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial** v. 27, n. 50, p. 627-640 | set./dez. 2014. Acesso em: 11/10/2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120006.pdf>>.

PERISSÉ, G. Pensar com criatividade: a proposta filosófica e pedagógica de Alfonso López Quintás. **International Studies on Law and Education**. 13/14, p. 77-84, ISSN/ISBN: 15166821. 2013. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle13/77-84Gbrl.pdf>> Acesso em: 11/01/2014.

PETERSON, J. S. Preparing for college—beyond the “getting-in” part. **Gifted Child Today**, 23(2), 36-41. 2000.

_____. A longitudinal study of post-high-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. **Journal for Secondary Gifted Education**, 14, 6-18. 2002.

_____. Underachievers: Students who don't perform. In: J. F. Smutny (Ed.), **Underserved gifted populations** (307-332). Creskill: Hampton, 2003.

_____. **The essential guide to talking with gifted teens**: Ready-to-use discussions about identity, stress, relationships, and more. Minneapolis, MN: Free Spirit. 2008.

_____. Focusing on where they are: A clinical perspective. In J. VanTassel-Baska, T. R. Cross, & R. Olenchak (Eds.) **Social-emotional curriculum with gifted and talented students** (pp. 193-226). National Association for Gifted Children/Prufrock Press. 2009.

_____. Paying Attention to the Whole Gifted Child: Why, When, and How to Focus on Social and Emotional Development. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO M. J.; BAHIA, S. e STOLTZ T. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção**. Curitiba, Juruá, 2014. p. 45-66.

PFEIFFER, S. Leading Edge Perspectives on Gifted Assessment. In: PISKE, F. H. R., STOLTZ T., MACHADO M. J. e BAHIA, S. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento**. (pp. 95-122). Curitiba: Juruá. 2016.

PIECHOWSKI, M. M. Identity. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO M. J.; BAHIA, S. e STOLTZ T. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção**. Curitiba, Juruá, 2014. p. 97-114.

PISKE, F. H. R. Diversidade e inclusão: o direito à educação de alunos superdotados. In: X Congresso Nacional de Educação - **Educere** - I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação - SIRSSE, 2011, Curitiba: Champagnat, p. 151-161.

_____. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar**: contribuições a partir de Vygotsky. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2013a.

_____. A Importância da formação docente para a Inclusão de alunos superdotados. In: XI Congresso Nacional de Educação. **Educere** - Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Educação - SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização docente - SIPD, Curitiba, 2013b.

_____. Criatividade no Processo de Aprendizagem de Superdotados. In: III **Seminário Internacional de Educação de Pinhais**, 2013 c.

_____. Criatividade e inovação na educação de superdotados. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO M. J.; BAHIA, S. e STOLTZ T. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD):** Criatividade e emoção. Curitiba, Juruá, 2014. p. 265-276.

_____. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): como identificá-los? In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T., MACHADO, J. M., BAHIA, S. (orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade:** identificação e atendimento. Curitiba, Juruá, 2016. p. 249-259.

PISKE, F. H. R. e BAHIA, S. Criatividade e Inovação: A Importância de uma boa formação docente para desenvolver as Altas Habilidades. In: **Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”** (pp. 79-86). Braga: Universidade do Minho, 2012.

PISKE, F. H. R.; FALCADE, I.; STOLTZ T. e ASINELLI-LUZ, A. Os direitos humanos de alunos superdotados: a necessidade do atendimento educacional especializado. In: GUÉRIOS, E. e STOLTZ, T. (Org.). **Educação em direitos humanos: qual o sentido?** 1ed. Ijuí: Unijuí, 2015, v. 1, p. 203-224.

PISKE, F. H. R. e STOLTZ, T. Superdotação: práticas educacionais podem inibir a criatividade? In: **I Congresso Internacional de Criatividade e Inovação – visão e prática em diferentes contextos**, Manaus, 2011a.

_____. Processo de ensino-aprendizagem de alunos superdotados: devemos reavaliar nossas práticas educacionais? In: **Educasul - Professores em ação:** conhecimentos e saberes em foco, Florianópolis, 2011b.

_____. O Desenvolvimento Afetivo de Alunos Superdotados: Uma Contribuição a partir de Piaget. **Schème:** Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 4, p. 149-166, 2012.

_____. Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. In: PISKE, F. H. R. e BAHIA, S. (Orgs.). **Criatividade na escola:** o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades e talentos. Curitiba, Juruá, 2013. p. 141-158.

_____. Ciência e arte na educação de superdotados: um olhar a partir de Steiner. In: VEIGA, M. de e STOLTZ, T. (orgs.). **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico.** São Paulo, Alínea, 2014. p. 165-180.

PISKE, F. H. R; STOLTZ, T. e MACHADO, J. Creative Education for Gifted Children. **Creative Education**, v. 05, p. 347-352, April. 2014a. Disponível em: <<http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=45206>> Acesso em: 25/04/2014.

_____. Creative Educational Practices for Inclusion of Gifted Children. **Creative Education**, v. 05, p. 803-808, June. 2014b. Disponível em: < <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=46997>> Acesso em: 07/07/2014.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. e CAMARGO, D. Emoções e sentimentos de crianças superdotadas no contexto escolar: contribuições a partir de Vigotski. In: PISKE, F. H. R. PISKE; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. e STOLTZ T. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação: criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 163-183.

PISKE, F. H. R., STOLTZ, T., MACHADO, J. M., VESTENA, C. L. B., OLIVEIRA, C. S., FREITAS, S. P., e LOPES, C. L. Working with Creativity of Gifted Students through Ludic Teaching. **Creative Education**, (pp. 1641-1647). 2016a. Disponível em: <http://file.scirp.org/pdf/CE_2016072718141930.pdf> Acesso em: 12/12/2016.

PISKE, F. H. R., STOLTZ, T., VESTENA, C. L. B., FREITAS, S. P., VALENTIM, B. F. B., OLIVEIRA, C. S., BARBY, A. A. O. M. e LOPES, C. L. Barriers to Creativity, Identification and Inclusion of Gifted Student. **Creative Education**, pp. 1899-1905. 2016b. Disponível em: <http://file.scirp.org/pdf/CE_2016082517133903.pdf> Acesso em: 12/12/2016.

PISKE, F. H. R., STOLTZ, T., GUÉRIOS, E.; CAMARGO, D.; VESTENA, C. L. B., FREITAS, S. P., BARBY, A. A. O. M. & JAMILLE, S. The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students' Creativity: Contributions of Vygotsky. **Creative Education**, 2017, pp. 131-141. http://file.scirp.org/pdf/CE_2017012216394091.pdf

PLUCKER, J. e CALLAHAN, C. M. (Eds.). **Critical issues and practices in gifted education: What the research says** (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press. 2014.

PLUCKER, J. A., BEGHETTO, R. A. e DOW, G. Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. **Educational Psychologist**, 39, 83-96, 2004.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

QUINTÁS, A. L. **Estética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **O amor humano**: seu sentido e alcance. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Inteligência criativa**: descoberta pessoal de valores. São Paulo: Paulinas, 2004.

RANDOLL, D. e PETERS, J. Empirical Research on Waldorf Education. **Educar em revista** [online]. 2015, n.56, pp. 33-47. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/41416>> Acesso em: 11/11/2016.

REILLY, L. **Training handbook: Organizing and facilitating focus groups**. Alexandria: VA. National School Boards Association. 2013. Disponível em: <https://cdn-files.nsba.org/s3fspublic/05_PET_FocusGroups_Handbook.pdf?cVFz.heuGUiKZnO.caQz8Qjftx7AV9Fk> Acesso em: 10/09/2017.

REIS, A. C. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. **Arquivos brasileiros de psicologia**. [online]. 2011, vol.63, n.1, pp. 75-86. ISSN 1809-5267. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arpb/v63n1/v63n1a09.pdf>> Acesso em: 19/10/2012.

REIZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In: S. M. BAUM, S. M. REIS, e L. R. Maxfield (Eds.), **Nurturing the gifts and talents of primary grade students** (pp.322-357). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998.

_____. **Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital**. Phi Delta Kappan, 84(1), 33-58, 2002.

_____. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), **Conception of Giftedness**. Cambridge: University of Cambridge. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>> Acesso em: 05/10/2015.

REIZULLI, J. S. e REIS, S. M. The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. In: N. Colangelo & G. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (2ª ed., pp. 136-154), 1997.

_____. **Light up your child's mind: Finding a unique pathway to happiness and success**. New York, NY: Little, Brown and Company, 2009.

REIS, A. C. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. **Arquivos brasileiros de psicologia**. [online]. 2011, vol.63, n.1, pp. 75-86. ISSN 1809-5267. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arpb/v63n1/v63n1a09.pdf>> Acesso em: 19/10/2012.

REMOLI, T. C. e CAPELLINI, V. M. Fialho. Relação entre Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação: uma Análise Crítica das Produções de 2005 a 2015. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2017, vol.23, n.3, pp.455-470. ISSN 1413-6538. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000300010>> Acesso em 27/02/2018.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGOFF, B. **A natureza do desenvolvimento humano**. São Paulo: Artmed, 2005.

ROMANELLI, R. A. **A arte e o desenvolvimento cognitivo um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

SANTOS NETO, A. B. "**Fenômeno originário**" (Urfhänomen) e particularidade em Goethe - Griot, v. 03, p. 11-21, 2011.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SCHLEDER STOLTZ, T. **Capacidade de criação**: introdução. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, D. A. de A. **Por uma Educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral do educandos**: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf. 349 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2010.

SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. In: K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp. 631-647). Oxford: Pergamon, 1993.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA. Disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop/Barfield_on_Steiner.htm>. Acesso em: 10/01/2017.

SOTO, G., FERRANDO, M., GÓMEZ, M. S. e PRIETO, L. Cómo funciona la creatividad verbal figurativa y numérica en alumnos de alta, media y baja inteligência. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO M. J.; BAHIA, S. e STOLTZ T. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD)**: Criatividade e emoção. Curitiba, Juruá, 2014. p. 213-230.

STEIN, M. I. **Stimulating Creativity**. Individual procedures. Vol. 1. Nova York: Academic Press. 1974.

STEINER, R. **Verdade e Ciência**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1985.

_____. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. **A educação da criança**: segundo a Ciência Espiritual. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **Antropologia meditativa**: contribuição à prática pedagógica: quatro conferências proferidas em Stuttgart (Alemanha) de 15 a 22 de setembro de 1920. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **Filosofia da liberdade**: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante. Segundo método das ciências naturais. São Paulo: Antroposófica, 2000a.

_____. **A prática pedagógica**: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica, 2000b.

_____. **A arte da educação II: Metodologia e didática.** 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. **Curso de pedagogia curativa:** doze palestras proferidas em Dornach, 25 de junho e 7 de julho de 1924, para médicos e pedagogos curativos: GA 317. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

_____. [1923-1925] **Minha Vida.** A Narrativa Autobiográfica do Fundador da Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006.

_____. **Reconhecimento do ser humano e realização do ensino.** São Paulo: Antroposófica, 2009.

_____. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. **Educação na puberdade.** O ensino criativo. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STERNBERG, R.J. **Thinking Styles.** United States: Cambridge University Press, 1997.

_____. The WICS model of giftedness. In: R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), **Conceptions of giftedness**, (2ª ed., 327-243), New York: Cambridge University Press, 2005.

_____. The nature of creativity. **Creativity Research Journal**, 18, 87-98, 2006. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10> Acesso em: 07/01/2017.

STERNBERG, R.J. e LUBART, T. I. An investment theory of creativity and its development. **Human Development**, 34, 1-31, 1991.

_____. Creative giftedness: a multivariate investment approach. **Gifted child Quaterly**. 37, 7-15, 1993.

_____. Investing in Creativity. **American Psychologist**. 51, 677- 688, 1996.

STOLTZ, T. A constante criação de si mesmo a partir do outro. In: GUÉRIOS, E. e STOLTZ, T. (orgs.). **Educação e Alteridade.** São Carlos, Edufscar, 2010a. p. 156-167.

_____. Por que Vygotsky na educação? In: E. C. Ramos, & K. Franklin (Orgs.), **Fundamentos da educação: Os diversos olhares do educar.** Curitiba: Juruá, 2010b. p. 171-181.

_____. Desenvolvimento cognitivo como invenção e para além da racionalidade. In: PISKE, F. H. R. e BAHIA, S. (Orgs.). **Criatividade na escola: o**

desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos. Curitiba, Juruá. 2013.

STOLTZ, T. e PARRAT-DAYAN S. Imaginário criativo e racionalidade: incompatibilidade ou compatibilidade? In: MOREIRA, L. C. e STOLTZ, T. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 171-179.

STOLTZ, T. e PISKE, F. H. R. Vygotsky e a questão do talento e da genialidade. In: MOREIRA, L. C. & STOLTZ, T. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. 1ed. Curitiba: Juruá, 2012. p. 251-259.

STOLTZ, T. e WEGER, U. Piaget and Steiner: science and art in the process of formation. **Research on Steiner Education (RoSE)**, Norway and Germany, Rudolf Steiner University College; Alanus University of Arts and Social Sciences, v.3, n.1, p.134-145, July 2012. Disponível em: <<http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/106>> Acesso em: 12/08/2013.

_____. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em revista [online]**. 2015, n.56, pp. 63-83. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/41444>> Acesso em: 11/11/2015.

STOLTZ, T., PISKE, F. H. R., FREITAS, M. F. Q., D'ARÓZ, M. S., MACHADO, J. M.. Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. **Creative Education**, 6, 64-70, 2015. Disponibilidade em: <<http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=53210>> Acesso em: 11/10/2015.

STOLTZ, T., WEGER, U. e VEIGA, M. Higher Education as Self-Transformation. **Psychology Research**, 7(2), 104-111. 2017. Disponível em: <doi:10.17265/2159-5542/2017.02.004> Acesso em: 27/02/2018.

TAUCEI, J. Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2015.

TORRANCE, E. P. **The Torrance tests of creative thinking**: Technical- norms manual (research ed.). Princeton, NJ: Personnell Press. 1966.

_____. Teaching for creativity. In: S. G. Isaksen (Ed.), **Frontiers in creativity research**: Beyond the basics (pp. 189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited, 1987.

_____. **The Torrance tests of creative thinking**: Technical- norms manual (research ed.). Princeton, NJ: Personnell Press, 1996.

_____. **On the edge and keeping on the edge**. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2000.

TREFFINGER, D. J., SORTORE, M. R. , e CROSS, J. A. Jr. Programs and strategies for nurturing creativity. In: HELLER, K. A., MÖNKS, F. J. e PASSOW, A. H. (orgs.). **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**. Nova York: Pergamon Press, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UANO, L. M. de. La creatividad? Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano? **Linhas Críticas**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-287, jul./dez. 2002.

UNESCO. **Pedagogia Waldorf**: catálogo para a exposição apresentada por ocasião da 44ª reunião da Conferência Internacional de educação da UNESCO em Genebra / 3-8 de outubro de 1994. Stuttgart, Alemanha: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 1994.

VALSINER, J. Culture and development. In J. VALSINER (Ed.), **Culture and human development** (pp.48–62). Londres: Sage, 2000.

VAN ALPHEN, P. Imagination as a transformative tool in primary school education. **RoSE - Research on Steiner Education**, 2 (2), 16-34. 2011.

VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. **Vygotsky** – uma síntese. São Paulo, Unimarco/Loyola. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VEIGA, M. “Teoria do Belo” à “Estética dos sentidos”, reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. **Anuário de Literatura**. Florianópolis, UFSC, V.2, p. 147-155.1994.

_____. Cada homem é um problema! Considerações sobre a compreensão do outro com base no enfoque científico de Goethe. In: GUÉRIOS, E. e STOLTZ, T. (orgs.) **Educação e Alteridade**. São Carlos, Edufscar, 2010.

_____. How Much “Spirit” Should Higher Education Afford? Other Education: **The Journal of Educational Alternatives**, 1, 166-170, 2012.

_____. O significado do pensamento filosófico para a Pedagogia Waldorf. In: VEIGA, M. e STOLTZ, T. **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2014. p. 09-32.

_____. Revisiting humanism as guiding principle for education: an excursion into Waldorf Pedagogy. **Educar em revista** [online]. 2015, n.56, pp. 19-31. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/41417>> Acesso em: 11/10/2015.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas críticas**: revista da faculdade de educação da UnB, Brasília, v. 9, n. 16 p. 13-31, Disponível em: <http://www.fadinhadalua.hpg.ig.com.br/a_crianca_sd.pdf>. Acesso em: 22/04/2012, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S. de; NEVES- PEREIRA, M. S. Toc, toc... plim plim! **Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia del arte.** Barcelona: Barral, 1972.

_____. **The collected works of L. S. Vygotsky**, Vol 6: Scientific Legacy, New York, Plenum Press, 1987.

_____. **“Concrete Human Psychology”**. Soviet Psychology. 1989, XXII, vol. 2, pp. 53-77.

_____. **Obras escogidas** (Vol. 1). Madrid: Visor. (Trabalho original proferido entre 1924-1934). 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Martins Fontes, 1991.

_____. **“The History of the Development of Higher Mental Functions”**. The Collected Works. N. York: Plenum Press, vol. 4, 1997.

_____. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In:_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: **The collected works of L.S. Vygotsky**. volume 6. New York: Plenum Publishers, 1999.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2002.

_____. **Teoria de las emociones:** Estudio histórico-psicológico, Madrid: Ediciones Akal. S.A, 2004.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. **Imaginação e arte na infância.** Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2009b.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes. 2010.

_____. **Obras escogidas - IV.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

_____. **Obras Escogidas - II: Pensamiento y Lenguaje - Conferencias sobre Psicología,** 2014b.

VYGOTSKY, L. S., & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1930), 1996.

WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant.** Paris: Armand Colin, 1941/1968.

_____. Imitação e representação. In: WEREBE, M. J. G; NADEL- BRULFERT, J. (Orgs.) **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986. [Capítulo 8]. (Col. Grandes Cientistas Sociais, v. 52).

WECHSLER, S. M. Avaliação da criatividade verbal no contexto brasileiro. **Avaliação psicológica [online].** 2004, vol.3, n.1, pp. 21-31. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1677-04712004000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 01/10/2015.

_____. **Criatividade: descobrindo e encorajando.** Campinas: IDB – Impressão Digital do Brasil, 2008.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago. (1971/1975).

ZAVITOSKI, P. **Superdotação e criatividade:** análise de dissertações e teses brasileiras. 2015. 64 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/132727>>.

ZHANG, Y. International students in transition: Voices of Chinese doctoral students in a U.S. research university. **Journal of International Students**, 6(1), 175–194. 2016.

ZIEGLER, A. The Actiotope Model of Giftedness. In: R. J. Sternberg & J. Davidson, **Conceptions of Giftedness.** New York: Cambridge University Press, 2004.

ZIEGLER, A. e HELLER, K. A. Conceptions of giftedness: A meta-theoretical perspective. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp.3-22). Oxford, UK: Pergamon, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou solicitando autorização do (a) Senhor (a), pai ou mãe de aluno (a) superdotado (a) que ingressou na (s) Sala (s) de Recursos Multifuncional, situada(s) na escola Municipal A¹. e na (s) escola Municipal B., em um município do Estado do Paraná, para que seu/sua filho (a) participe de um estudo intitulado **“ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER”**.

Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno com altas habilidades/superdotação, sua família e seus professores percebem a existência da criatividade no ensino e de que forma este importante atributo é desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste documento é dar ao (a) Senhor (a), informações sobre esta pesquisa, por isso leia com atenção. Caso não entenda alguma coisa, por favor, peça explicações. Assinando este documento, o (a) Senhor (a), dará a sua permissão para seu filho (a) participar do estudo.

a) O objetivo geral desta pesquisa é investigar como as teorias e as práticas educativas inspiradas em Vygotsky e em Rudolf Steiner explicam a criatividade, podendo ser definida como relacionada à capacidade de criar, inovar, descobrir algo novo, e de que maneira alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) do ensino fundamental, suas famílias e seus professores percebem a criatividade durante a aprendizagem.

b) Caso seu filho (a) participe do estudo, será necessário que ele (a) responda a uma entrevista que será realizada, individualmente, durante um tempo médio de 20 minutos. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que ele (a) diz. Os entrevistados serão convidados para participar das observações, questionários, atividades de desenho, da técnica do grupo focal, do instrumento gerador dos mapas afetivos e do instrumento Diagnóstico de aspectos afetivos e criativos para aprofundar o conhecimento da pesquisadora sobre seu objeto de estudo. Todos os instrumentos têm a finalidade de investigar a existência da criatividade e da afetividade durante o processo de ensino-aprendizagem de alunos superdotados. A pesquisadora parte do pressuposto de que é a partir da afetividade que ocorre o processo de criação.

c) A data da entrevista será agendada com prévio consentimento da Direção da escola Municipal A. e da escola Municipal B. O encontro entre seu/sua filho (a) e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, destas mesmas unidades de ensino.

d) Se houver algum risco emocional para seu/sua filho (a) durante a entrevista, ele (a) tem o direito de se recusar a responder as questões, bem como de não participar da pesquisa. Talvez ele (a) sinta um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responder algumas das perguntas. Estes riscos podem (ou não) envolver sentimentos variados, assim como: tristeza, angústia, entre outros.

e) Os benefícios esperados com esta pesquisa são: melhor qualidade de ensino aos alunos superdotados, atendimento adequado às necessidades educacionais especiais a estes alunos, bem como a ampliação do conhecimento sobre a área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação em revistas, eventos ou outros meios, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo o nome de seu/sua filho (a) para que o sigilo seja garantido e mantido.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador responsável _____
Orientadora _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Padre Camargo, 285 - Térreo | CEP 80.060-240 | Alto da Glória | Curitiba | PR | Brasil
Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

¹ Os nomes das escolas foram substituídos pelas letras A e B para que não fossem identificadas, conforme os procedimentos éticos da pesquisa.

g) As fitas das gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

h) A pesquisadora, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, doutoranda em Educação, é responsável pela participação de seu/sua filho (a) nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do endereço: Rua Parintins, 707, Vila Izabel, Curitiba – Pr. ou telefone celular: (41) 991337773 ou pelo endereço eletrônico: nandahellen@hotmail.com.

i) A participação de seu/sua filho (a) neste estudo é voluntária e se ele (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

j) Estão garantidas todas as informações que seu/sua filho (a) queira, antes, durante e depois do estudo.

k) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Cada participante não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) Seu filho (a) terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, telefone _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual meu/minha filho (a) foi convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo e pequenos riscos. Eu entendi que meu/minha filho (a) é livre para interromper sua participação no estudo a qualquer momento sem justificar sua decisão e sem que o (a) prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que meu/minha filho (a) não vai receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a sua participação voluntária será sem custos para ele (a). Também concordo com a gravação da entrevista de meu/minha filho (a) bem como a sua divulgação científica em eventos e publicações, com a garantia de sigilo e anonimato.

Eu concordo voluntariamente que meu/minha filho (a) participe deste estudo.

Nome

Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno (a)

Local, data

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Padre Camargo, 285 - Térreo | CEP 80.060-240 | Alto da Glória | Curitiba | PR | Brasil
Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando o Senhor/ a Senhora, pai ou mãe de aluno (a) superdotado (a) que ingressou na (s) Sala (s) de Recursos Multifuncional, situada(s) na escola Municipal A. e na (s) escola Municipal B., em um Município do Estado do Paraná, a participar de um estudo intitulado **“ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER”**. Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno com altas habilidades/superdotação, sua família e seus professores percebem a existência da criatividade no ensino e de que forma este importante atributo é desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste documento é dar ao (a) senhor (a) informações sobre esta pesquisa, por isso leia com atenção. Caso não entenda alguma coisa, por favor, peça explicações. Assinando este documento, o (a) senhor (a) dará a sua permissão para participar do estudo.

a) O objetivo geral desta pesquisa é investigar como as teorias e as práticas educativas inspiradas em Vygotsky e em Rudolf Steiner explicam a criatividade, podendo ser definida como relacionada à capacidade de criar, inovar, descobrir algo novo, e de que maneira alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) do ensino fundamental, suas famílias e seus professores percebem a criatividade durante a aprendizagem.

b) Caso o (a) senhor (a) participe do estudo, será necessário que responda a uma entrevista que será realizada, individualmente, durante um tempo médio de 20 minutos. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que o (a) senhor (a) diz. Os entrevistados serão convidados para participar das observações, questionários, atividades de desenho, da técnica do grupo focal, do instrumento gerador dos mapas afetivos e do instrumento Diagnóstico de aspectos afetivos e criativos para aprofundar o conhecimento da pesquisadora sobre seu objeto de estudo. Todos os instrumentos têm a finalidade de investigar a existência da criatividade e da afetividade durante o processo de ensino-aprendizagem de alunos superdotados. A pesquisadora parte do pressuposto de que é a partir da afetividade que ocorre o processo de criação.

c) A data da entrevista será agendada com prévio consentimento da Direção da escola Municipal A. e da escola Municipal B. O encontro entre o (a) senhor (a) e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, destas mesmas unidades de ensino.

d) Se houver algum risco emocional para o (a) senhor (a) durante a entrevista, o (a) senhor (a) tem o direito de se recusar a responder as questões, bem como de não participar da pesquisa. Talvez o (a) senhor (a) sinta um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responder algumas das perguntas. Estes riscos podem (ou não) envolver sentimentos variados, assim como: tristeza, angústia, entre outros.

e) Os benefícios esperados com esta pesquisa são: melhor qualidade de ensino aos alunos superdotados, atendimento adequado às necessidades educacionais especiais a estes alunos, bem como a ampliação do conhecimento sobre a área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação em revistas, eventos ou outros meios, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo seu nome para que o sigilo seja garantido e mantido.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador responsável _____
Orientadora _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Padre Camargo, 285 - Térreo | CEP 80.060-240 | Alto da Glória | Curitiba | PR | Brasil
Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

g) As fitas das gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

h) A pesquisadora, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, doutoranda em Educação, é responsável por sua participação nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do endereço: Rua Parintins, 707, Vila Izabel, Curitiba – Pr. ou telefone celular: (41) 991337773 ou pelo endereço eletrônico: nandahellen@hotmail.com.

i) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

j) Estão garantidas todas as informações que o (a) senhor (a) queira, antes, durante e depois do estudo.

k) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Cada participante não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) O (a) senhor (a) terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, telefone _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo e pequenos riscos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim. Também concordo com a gravação de minha entrevista bem como a sua divulgação científica em eventos e publicações, com a garantia de sigilo e anonimato.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome

Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno (a)

Local, data

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Padre Camargo, 285 - Térreo CEP 80.060-240 Alto da Glória Curitiba PR Brasil Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br
--

APÊNDICE 03

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando o Senhor/ a Senhora, professor (a) de aluno (a) superdotado (a) que ingressou na (s) Sala (s) de Recursos Multifuncional, situada(s) na escola Municipal A. e na (s) escola Municipal B., em um Município do Estado do Paraná, a participar de um estudo intitulado **“ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER”**. Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno com altas habilidades/superdotação, sua família e seus professores percebem a existência da criatividade no ensino e de que forma este importante atributo é desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste documento é dar ao (a) senhor (a) informações sobre esta pesquisa, por isso leia com atenção. Caso não entenda alguma coisa, por favor, peça explicações. Assinando este documento, o (a) senhor (a) dará a sua permissão para participar do estudo.

a) O objetivo geral desta pesquisa é investigar como as teorias e as práticas educativas inspiradas em Vygotsky e em Rudolf Steiner explicam a criatividade, podendo ser definida como relacionada à capacidade de criar, inovar, descobrir algo novo, e de que maneira alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) do ensino fundamental, suas famílias e seus professores percebem a criatividade durante a aprendizagem.

b) Caso o (a) senhor (a) participe do estudo, será necessário que responda a uma entrevista que será realizada, individualmente, durante um tempo médio de 20 minutos. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que o (a) senhor (a) diz. Os entrevistados serão convidados para participar das observações, questionários, atividades de desenho, da técnica do grupo focal, do instrumento gerador dos mapas afetivos e do instrumento Diagnóstico de aspectos afetivos e criativos para aprofundar o conhecimento da pesquisadora sobre seu objeto de estudo. Todos os instrumentos têm a finalidade de investigar a existência da criatividade e da afetividade durante o processo de ensino-aprendizagem de alunos superdotados. A pesquisadora parte do pressuposto de que é a partir da afetividade que ocorre o processo de criação.

c) A data da entrevista será agendada com prévio consentimento da Direção da escola Municipal A. e da escola Municipal B. O encontro entre o (a) senhor (a) e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, destas mesmas unidades de ensino.

d) Se houver algum risco emocional para o (a) senhor (a) durante a entrevista, o (a) senhor (a) tem o direito de se recusar a responder as questões, bem como de não participar da pesquisa. Talvez o (a) senhor (a) sinta um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responder algumas das perguntas. Estes riscos podem (ou não) envolver sentimentos variados, assim como: tristeza, angústia, entre outros.

e) Os benefícios esperados com esta pesquisa são: melhor qualidade de ensino aos alunos superdotados, atendimento adequado às necessidades educacionais especiais a estes alunos, bem como a ampliação do conhecimento sobre a área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador responsável _____
Orientadora _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Padre Camargo, 285 - Térreo | CEP 80.060-240 | Alto da Glória | Curitiba | PR | Brasil
Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação em revistas, eventos ou outros meios, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo seu nome para que o sigilo seja garantido e mantido.

g) As fitas das gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

h) A pesquisadora, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, doutoranda em Educação, é responsável por sua participação nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do endereço: Rua Parintins, 707, Vila Izabel, Curitiba – Pr. ou telefone celular: (41) 991337773 ou pelo endereço eletrônico: nandahellen@hotmail.com.

i) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

j) Estão garantidas todas as informações que o (a) senhor (a) queira, antes, durante e depois do estudo.

k) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Cada participante não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) O (a) senhor (a) terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, telefone _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo e pequenos riscos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim. Também concordo com a gravação de minha entrevista bem como a sua divulgação científica em eventos e publicações, com a garantia de sigilo e anonimato. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome

Assinatura

Local, data

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Padre Camargo, 285 - Térreo | CEP 80.060-240 | Alto da Glória | Curitiba | PR | Brasil
Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE 04

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou solicitando autorização do (a) Senhor (a), pai ou mãe de aluno (a) superdotado (a) que ingressou na Sala de Recursos Multifuncionais, situada no Instituto C¹. e/ou no colégio D. e/ou no Colégio E. para que seu/sua filho (a) participe de um estudo intitulado **“ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER”**. Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno com altas habilidades/superdotação, sua família e seus professores percebem a existência da criatividade no ensino e de que forma este importante atributo é desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste documento é dar a (o) Senhor (a) informações sobre esta pesquisa, por isso leia com atenção. Caso não entenda alguma coisa, por favor, peça explicações. Assinando este documento, (o) Senhor (a) dará a sua permissão para seu filho (a) participar do estudo.

a) O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a criatividade é explicada pelos autores Vygotsky e Rudolf Steiner e de que modo alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) da educação básica, suas famílias e seus professores percebem a criatividade durante a aprendizagem. A criatividade pode ser explicada como a capacidade de criar e inventar algo novo. Quanto aos sentidos estão relacionados a algo que pode ser importante para determinada pessoa e que talvez outras pessoas não considerem importante. Já os significados, podem se referir a algo que todos consideram importante.

b) Caso seu (sua) filho (a) participe do estudo, será necessário que ele (a) responda a uma entrevista que será realizada, individualmente. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que ele (a) diz. Os entrevistados serão convidados para participar das observações, questionários, atividades de desenho, da técnica do grupo focal onde será realizada uma pergunta e cada participante responderá de acordo com a sua opinião, instrumento gerador dos mapas afetivos composto por perguntas, atividades de desenho e questões de marcar X e o instrumento Diagnóstico de aspectos afetivos e criativos de superdotados com perguntas, atividades de desenho e questões de marcar X, para aprofundar o conhecimento da pesquisadora sobre o seu objeto de estudo. Todos os instrumentos têm a finalidade de investigar as percepções dos participantes quanto à importância e existência da criatividade durante o processo de ensino-aprendizagem. Cada instrumento levará em média 20 minutos para que os participantes respondam aos mesmos.

c) A data da aplicação dos instrumentos será agendada com prévio consentimento da Direção dos colégios estaduais onde a pesquisa poderá ocorrer. O encontro entre seu/sua filho (a) e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, destes mesmos colégios estaduais, conforme combinado com a pesquisadora.

d) Se houver algum risco emocional para seu/sua filho (a) durante a entrevista ou durante a aplicação de qualquer outro instrumento, ele (a) tem o direito de se recusar a responder as questões, bem como de não participar da pesquisa. Talvez ele (a) sinta um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responder algumas das perguntas.

e) Os benefícios esperados com esta pesquisa são: melhor qualidade de ensino aos alunos superdotados, atendimento adequado às necessidades educacionais especiais a estes alunos, bem como a ampliação do conhecimento sobre a área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisadora responsável _____

Orientadora da pesquisa _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR

Rua Padre Camargo, 285 - Térreo | CEP 80.060-240 | Alto da Glória | Curitiba | PR | Brasil

Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

¹ Os nomes dos colégios foram substituídos pelas letras C, D e E para que não fossem identificados, conforme os procedimentos éticos da pesquisa. O colégio E não pode participar deste estudo pela falta de disponibilidade de tempo dos participantes.

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação em revistas, eventos ou outros meios, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo o nome de seu/sua filho (a) para que o sigilo seja garantido e mantido.

g) As gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

h) A pesquisadora, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, doutoranda em Educação, é responsável pela participação de seu/sua filho (a) nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do endereço: Rua Parintins, 707, Vila Izabel, Curitiba – Pr. ou telefone celular: (41) 91337773 ou pelo endereço eletrônico: nandahellen@hotmail.com.

i) A participação de seu/sua filho (a) neste estudo é voluntária e se ele (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

j) Estão garantidas todas as informações que seu/sua filho (a) queira, antes, durante e depois do estudo.

k) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Cada participante não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) Seu filho (a) terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, telefone _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual meu/minha filho (a) foi convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo e pequenos riscos. Eu entendi que meu/minha filho (a) é livre para interromper sua participação no estudo a qualquer momento sem justificar sua decisão e sem que o (a) prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que meu/minha filho (a) não vai receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a sua participação voluntária será sem custos para ele (a). Também concordo com a gravação da entrevista de meu/minha filho (a) bem como a sua divulgação científica em eventos e publicações, com a garantia de sigilo e anonimato.

Eu concordo voluntariamente que meu/minha filho (a) participe deste estudo.

Nome

Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno (a)

Local, data

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

Orientadora da pesquisa

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Padre Camargo, 285 - Térreo CEP 80.060-240 Alto da Glória Curitiba PR Brasil Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br
--

APÊNDICE 05

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando o Senhor/ a Senhora, pai ou mãe de aluno (a) superdotado (a) que ingressou na Sala de Recursos Multifuncionais, situada no Instituto C1. e/ou no colégio D. e/ou no Colégio E. para participar de um estudo intitulado **“ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER”**. Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno com altas habilidades/superdotação, sua família e seus professores percebem a existência da criatividade no ensino e de que forma este importante atributo é desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste documento é dar a (o) senhor (a) informações sobre esta pesquisa, por isso leia com atenção. Caso não entenda alguma coisa, por favor, peça explicações. Assinando este documento, o) senhor (a) dará a sua permissão para participar do estudo.

a) O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a criatividade é explicada pelos autores Vygotsky e Rudolf Steiner e de que modo alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) da educação básica, suas famílias e seus professores percebem a criatividade durante a aprendizagem. A criatividade pode ser explicada como a capacidade de criar e inventar algo novo. Quanto aos sentidos estão relacionados a algo que pode ser importante para determinada pessoa e que talvez outras pessoas não considerem importante. Já os significados, podem se referir a algo que todos consideram importante.

b) Caso o (a) senhor (a) participe do estudo, será necessário que o (a) senhor (a) responda a uma entrevista que será realizada, individualmente. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que o (a) senhor (a) diz. Os entrevistados serão convidados para participar das observações, questionários, atividades de desenho, da técnica do grupo focal onde será realizada uma pergunta e cada participante responderá de acordo com a sua opinião, instrumento gerador dos mapas afetivos composto por perguntas, atividades de desenho e questões de marcar X e o instrumento Diagnóstico de aspectos afetivos e criativos de superdotados com perguntas, atividades de desenho e questões de marcar X, para aprofundar o conhecimento da pesquisadora sobre o seu objeto de estudo. Todos os instrumentos têm a finalidade de investigar as percepções dos participantes quanto à importância e existência da criatividade durante o processo de ensino-aprendizagem. Cada instrumento levará em média 20 minutos para que os participantes respondam aos mesmos.

c) A data da aplicação dos instrumentos será agendada com prévio consentimento da Direção dos colégios estaduais onde a pesquisa poderá ocorrer. O encontro entre o (a) senhor (a) e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, destes mesmos colégios.

d) Se houver algum risco emocional para o (a) senhor (a) durante a entrevista ou durante a aplicação de qualquer outro instrumento, o (a) senhor (a) tem o direito de se recusar a responder as questões, bem como de não participar da pesquisa. Talvez o (a) senhor (a) sinta um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responder algumas das perguntas.

e) Os benefícios esperados com esta pesquisa são: melhor qualidade de ensino aos alunos superdotados, atendimento adequado às necessidades educacionais especiais a estes alunos, bem como a ampliação do conhecimento sobre a área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisadora responsável _____

Orientadora da pesquisa _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Rua Padre Camargo, 285 - Térreo | CEP 80.060-240 | Alto da Glória | Curitiba | PR | Brasil

Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação em revistas, eventos ou outros meios, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo seu nome para que o sigilo seja garantido e mantido.

g) As gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

h) A pesquisadora, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, doutoranda em Educação, é responsável por sua participação nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do endereço: Rua Parintins, 707, Vila Izabel, Curitiba – Pr. ou telefone celular: (41) 91337773 ou pelo endereço eletrônico: nandahellen@hotmail.com.

i) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

j) Estão garantidas todas as informações que o (a) senhor (a) queira, antes, durante e depois do estudo.

k) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Cada participante não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) O (a) senhor (a) terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, telefone _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo e pequenos riscos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim. Também concordo com a gravação de minha entrevista bem como a sua divulgação científica em eventos e publicações, com a garantia de sigilo e anonimato.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____ Nome	_____ Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno (a)
---------------	---

Local, data

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

Orientadora da Pesquisa

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Padre Camargo, 285 - Térreo CEP 80.060-240 Alto da Glória Curitiba PR Brasil Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br
--

APÊNDICE 06

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando o Senhor/ a Senhora, professor (a) de aluno (a) superdotado (a) que ingressou na Sala de Recursos Multifuncionais, situada no Instituto C1. e/ou no colégio D. e/ou no Colégio E. para participar de um estudo intitulado **“ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER”**. Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno com altas habilidades/superdotação, sua família e seus professores percebem a existência da criatividade no ensino e de que forma este importante atributo é desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste documento é dar a (o) senhor (a) informações sobre esta pesquisa, por isso leia com atenção. Caso não entenda alguma coisa, por favor, peça explicações. Assinando este documento, (o) senhor (a) dará a sua permissão para participar do estudo.

a) O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a criatividade é explicada pelos autores Vygotsky e Rudolf Steiner e de que modo alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) da educação básica, suas famílias e seus professores percebem a criatividade durante a aprendizagem. A criatividade pode ser explicada como a capacidade de criar e inventar algo novo. Quanto aos sentidos estão relacionados a algo que pode ser importante para determinada pessoa e que talvez outras pessoas não considerem importante. Já os significados, podem se referir a algo que todos consideram importante.

b) Caso o (a) senhor (a) participe do estudo, será necessário que o (a) senhor (a) responda a uma entrevista que será realizada, individualmente. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que o (a) senhor (a) diz. Os entrevistados serão convidados para participar das observações, questionários, atividades de desenho, da técnica do grupo focal onde será realizada uma pergunta e cada participante responderá de acordo com a sua opinião, instrumento gerador dos mapas afetivos composto por perguntas, atividades de desenho e questões de marcar X e o instrumento Diagnóstico de aspectos afetivos e criativos de superdotados com perguntas, atividades de desenho e questões de marcar X, para aprofundar o conhecimento da pesquisadora sobre o seu objeto de estudo. Todos os instrumentos têm a finalidade de investigar as percepções dos participantes quanto à importância e existência da criatividade durante o processo de ensino-aprendizagem. Cada instrumento levará em média 20 minutos para que os participantes respondam aos mesmos.

c) A data da aplicação dos instrumentos será agendada com prévio consentimento da Direção dos colégios estaduais onde a pesquisa poderá ocorrer. O encontro entre o (a) senhor (a) e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, destes mesmos colégios, conforme combinado com a pesquisadora.

d) Se houver algum risco emocional para o (a) senhor (a) durante a entrevista ou durante a aplicação de qualquer outro instrumento, o (a) senhor (a) tem o direito de se recusar a responder as questões, bem como de não participar da pesquisa. Talvez o (a) senhor (a) sinta um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responder algumas das perguntas.

e) Os benefícios esperados com esta pesquisa são: melhor qualidade de ensino aos alunos superdotados, atendimento adequado às necessidades educacionais especiais a estes alunos, bem como a ampliação do conhecimento sobre a área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisadora responsável _____
Orientadora da pesquisa _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Padre Camargo, 285 - Térreo | CEP 80.060-240 | Alto da Glória | Curitiba | PR | Brasil
Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação em revistas, eventos ou outros meios, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo seu nome para que o sigilo seja garantido e mantido.

g) As gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

h) A pesquisadora, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, doutoranda em Educação, é responsável por sua participação nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do endereço: Rua Parintins, 707, Vila Izabel, Curitiba – Pr. ou telefone celular: (41) 91337773 ou pelo endereço eletrônico: nandahellen@hotmail.com.

i) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

j) Estão garantidas todas as informações que o (a) senhor (a) queira antes, durante e depois do estudo.

k) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Cada participante não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) O (a) senhor (a) terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, telefone _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo e pequenos riscos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim. Também concordo com a gravação de minha entrevista bem como a sua divulgação científica em eventos e publicações, com a garantia de sigilo e anonimato.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____	_____
Nome	Assinatura

Local, data

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

Orientadora da Pesquisa

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Padre Camargo, 285 - Térreo CEP 80.060-240 Alto da Glória Curitiba PR Brasil Fone: (41) 3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br
--

APÊNDICE 07

PARENT CONSENT FORM

Giftedness and Creativity at School: Vygotsky and Steiner's View

Supervisor at A. University¹
Department of Educational Studies
A. University

What is the purpose of this study?

This study aims to investigate the perceptions that gifted students and their teachers have in relation to creativity at school and also identify the importance of creativity during learning from the perceptions of these participants.

What will I do if I choose to be in this study?

Your child will be invited to complete the Affective and Creative Aspects Diagnosis Instrument. Additionally, students will be observed in classrooms while engaging in regular class activities.

All data collection procedures will be conducted with the voluntary participation of gifted students, for this reason, the number of subjects may be smaller than the researcher intends. Participants will only participate in this research after signing the consent form that explains the details about this research voluntarily.

Student Observations: Observations will be completed in the classrooms of 30 with gifted between 6 and 18 years old who attend programs of institute B. at A. University, United States. The purpose of the observations is to analyze how creativity works in elementary and higher education. The observations will take place between June and September of 2017. The researcher will take notes in a notebook about the observations during each visit to classrooms. The duration of each observation will be about 30 minutes.

Affective and Creative Aspects Diagnosis Instrument: Affective and Creative Aspects Diagnosis Instrument (Piske, Stoltz & Machado, 2017) will be completed by 30 gifted students

¹ O nome do supervisor no exterior e os dados que podem identificar a universidade pesquisada foram alterados para preservar seu anonimato conforme os procedimentos éticos.

between 6 and 18 years old who attend programs of Institute B. at A. University, United States, between June and September of 2017. This instrument investigates elements related to affectivity and creativity. This instrument is based on the assumption that affectivity drives the creation process. The purpose of this instrument is to identify what the participants understand by creativity, their feelings about this attribute and their perceptions about creativity during their classes and at their school / university / institution. The Affective and Creative Aspects Diagnosis Instrument will be done through drawings, open - ended - questions and a scale to know their level of satisfaction or agreement. It was developed using previous research on creativity. Each participant will take approximately 25 minutes to fill out this instrument. This instrument can be completed at the same time by a group of students.

How long will I be in the study?

The observations will take place between June and September of 2017. The researcher will take notes in her copybook about the observations during this period. The duration of each observation will be about 30 minutes.

Regarding the Diagnosis of Affective and Creative Aspects Instrument (Piske, Stoltz & Machado, 2017), each participant will take approximately 25 minutes to fill out this instrument.

What are the possible risks or discomforts?

Maybe there may be a psychological risk, but if there is one, the gifted student may refuse to participate of this research. The participant may or not feel discomfort during the research involving feelings, such as: anguish and sadness, among others, in this case, the researcher may interrupt his participation if the participant prefers.

About possible risks or discomforts, maybe there may be a psychological risk, but if there is one, the gifted student may refuse to participate of this research. The participant may or not feel discomfort during the research involving feelings, such as: anguish and sadness, among others, in this case, the researcher may interrupt his participation if the participant prefers.

Are there any potential benefits?

Regarding potential benefits, this research may contribute to the expansion of knowledge about how gifted students, their families and their teachers perceive the existence of creativity in teaching and how this important attribute is developed during the teaching-learning process so that there is a quality education for these students.

What alternatives are available?

It is not applicable regarding this research.

Will I receive payment or other incentive?

No, any participant will not receive payment or other incentive.

Are there costs to me for participation?

There are not costs to any participation.

What happens if I become injured or ill because I took part in this study?

If you feel you have been injured due to participation in this study, please contact: Supervisor at A. University or Fernanda Piske, Visiting Scholar, nandahellen@hotmail.com.

Conflict of Interest Disclosure

Regarding Conflict of Interest Disclosure, all conflicts will be solved directly between researcher and participants through nandahellen@hotmail.com or Supervisor at A. University.

Will information about me and my participation be kept confidential?

Information about participants be kept confidential, All the records and data of this research will be at the researcher's cabinet for identifiable information.

Certificate of Confidentiality

It is not applicable regarding this research.

What are my rights if I take part in this study?

If you have questions about your rights while taking part in the study or have concerns about the treatment of research participants, please call the Supervisor at A. University.

Documentation of Informed Consent

I have had the opportunity to read this consent form and have the research study explained. I have had the opportunity to ask questions about the research study, and my questions have been answered. I am prepared to participate in the research study described above. I will be offered a copy of this consent form after I sign it.

Participant's Signature

Participant's Name

Date: _____

Researcher's Signature

Date: _____

Sample Assent Form

Giftedness and Creativity at School: Vygotsky and Steiner's View

Supervisor at A. University
Department of Educational Studies
A. University

We are doing a research study. A research study is a special way to find out about something. We want to find out the perceptions that gifted students and their teachers have in relation to creativity at school and also identify the importance of creativity during learning from the perceptions of these participants.

You can be in this study if you want to. If you want to be in this study, you will be asked to say about the importance of creativity in your school.

We want to tell you about some things that might happen to you if you are in this study. You will be invited to complete an instrument called Creative Aspects Diagnosis Instrument and the researcher will observe you during your classes.

If you decide to be in this study, some good things might happen to you. Some benefits regarding Gifted Education, such as: your teachers can improve their way to teach you and use more interesting activities during classes. But we don't know for sure that these things will happen. We might also find out things that will help other children some day.

When we are done with the study, we will write a report about what we found out. We won't use your name in the report.

You don't have to be in this study. You can say "no" and nothing bad will happen. If you say "yes" now, but you want to stop later, that's okay too. No one will hurt you, or punish you if you want to stop. All you have to do is tell us you want to stop.

If you want to be in this study, please sign your name.

I, _____, want to be in this research study.
(write your name here)

Investigator signature

(Date)

APÊNDICE 09

TEACHER CONSENT FORM

Giftedness and Creativity at School: Vygotsky and Steiner's View

Supervisor at A. University
Department of Educational Studies
A. University

What is the purpose of this study?

This study aims to investigate the perceptions that gifted students and their teachers have in relation to creativity at school and also identify the importance of creativity during learning from the perceptions of these participants.

What will I do if I choose to be in this study?

You will be invited to participate in interviews about Gifted Education.

All data collection procedures will be conducted with your voluntary participation. Participants will only participate in this research after signing the consent form that explains the details about this research voluntarily.

Regarding interviews, they will be only made with the teachers of gifted students. Each interview will take place at the school where these teachers work. The criterion of each interview will be the availability and acceptance of each teacher. The duration of each interview will be about 25 minutes. The interviews will take place between June and September of 2017.

How long will I be in the study?

The duration of each interview will be about 20 minutes.

What are the possible risks or discomforts?

About possible risks or discomforts, maybe there may be a psychological risk, but if there is one, the gifted student may refuse to participate in this research. The participant may or not feel discomfort during the research involving feelings, such as: anguish and sadness, among others, in this case, the researcher may interrupt his participation if the participant prefers.

Are there any potential benefits?

Regarding potential benefits, this research may contribute to the expansion of knowledge about how gifted students, their families and their teachers perceive the existence of creativity in teaching and how this important attribute is developed during the teaching-learning process so that there is a quality education for these students.

What alternatives are available?

It is not applicable regarding this research.

Will I receive payment or other incentive?

No, any participant will not receive payment or other incentive.

Are there costs to me for participation?

There are not costs to any participation.

What happens if I become injured or ill because I took part in this study?

If you feel you have been injured due to participation in this study, please contact: Supervisor at A. University or Fernanda Piske, Visiting Scholar, nandahellen@hotmail.com.

Conflict of Interest Disclosure

Regarding Conflict of Interest Disclosure, all conflicts will be solved directly between researcher and participants through nandahellen@hotmail.com or Supervisor at A. University.

Will information about me and my participation be kept confidential?

Information about participants be kept confidential, All the records and data of this research will be at the researcher's cabinet for identifiable information.

Certificate of Confidentiality

It is not applicable regarding this research.

What are my rights if I take part in this study?

If you have questions about your rights while taking part in the study or have concerns about the treatment of research participants, please call the Supervisor at A. University.

Documentation of Informed Consent

I have had the opportunity to read this consent form and have the research study explained. I have had the opportunity to ask questions about the research study, and my questions have been answered. I am prepared to participate in the research study described above. I will be offered a copy of this consent form after I sign it.

Participant's Signature

Date: _____

Participant's Name

Researcher's Signature

Date: _____

APÊNDICE 10

ENTREVISTAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: Itamar

DATA: 20/04/2015

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA A

A – CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES

1. Nome: Itamar
2. Escola A
3. Idade: 8 anos
4. Sexo: masculino
5. Escolaridade: 3º ano
6. Área em que apresenta Altas Habilidades/Superdotação: Acadêmica

B – Entrevista

1- Você poderia me dizer como é seu dia-a-dia na escola/nas aulas/no recreio?

Resposta: Chato. Porque minha professora briga muito, porque todo mundo fica bagunçando. O dia-a-dia nas aulas é chato porque a professora briga muito, ela demora cinco horas de aula.

2- Como você se sente na escola? Por quê?

Reposta: Me sinto chato. Porque todo mundo me bate.

3- Quais as aulas que você frequenta?

Resposta: Ensino religioso, educação física, informática, arte....são essas que eu lembro.

4- Durante a aula de (nome da matéria) você poderia me dizer quais as coisas que você gosta? Por quê?

Resposta: A aula de arte é chata. Gosto tudo de educação física porque é livre. Não gosto nada de português porque é muito chato. Matemática é chato. Ciências é chato.

5- Durante a aula de (nome da matéria) você poderia me dizer quais as coisas que você não gosta? Por quê?

Resposta: Quase tudo é chato.

6- Você participa durante as aulas? Vai bem nas provas?

Resposta: Sim.

7- Como seus professores ensinam? Por quê? Eles inventam coisas diferentes? Quais?

Resposta: Não me lembro. Não inventam coisas diferentes.

8- Como você vê seus professores na sala de aula? Eles fazem coisas diferentes? Descreva o que acontece normalmente nas aulas.

Resposta: Chato.

9- Como eles interagem com você?

Resposta: Não.

10- Você sabe o que é criatividade?

Resposta: É criar coisas.

11- O que você faz no seu dia-a-dia? Você tem oportunidade de fazer coisas novas, de inventar na escola? E em casa?

Resposta: Não invento coisas novas.

12- Quais são seus interesses? Suas atividades?

Resposta: Jogos.

13- Como você acha que são as atividades na sala de recursos? Por quê?

Resposta: Legal, porque tem jogo, tudo.

APÊNDICE 11

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: Luísa

DATA: 27/04/2015

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA A

A – CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES

1. Nome: Luisa mãe da Laís

2. Idade: 28 anos

3. Sexo: feminino

PERGUNTAS PARA A FAMÍLIA

1- Você poderia me dizer como é o dia-a-dia de seu/sua filho (a) na escola/nas aulas/no recreio?

Resposta: Normalmente há um pouco de resistência na hora de ir para escola. Lá não tem muitas matérias, é educação infantil. Ela se sente um pouco frustrada. Ela sente que não está aprendendo, sente que não está sendo desafiada. A professora passa as matérias, e minha filha não quer fazer ou faz muito rápido porque já sabe. Ela chega em casa e fala que não quer fazer a tarefa porque já sabe. Não é nada desafiador.

2- Como ele (a) se sente na escola? Por quê?

Resposta: Pelo que eu percebo ela se sente desmotivada. Como eu disse não tem muita coisa que ela aprenda. Ela tem um pouco de resistência, não se relaciona muito com as colegas. Ela sempre reclama e diz: “ah, minha colega me empurrou, a outra disse que não sei ler, porque eu não quero mostrar que eu sei ler”.

3- Quais as aulas que ele (a) frequenta?

Resposta: Ela começou agora o primeiro ano, o que ela comenta comigo é que tem uma vez por semana informática, educação física, ciência, português e matemática. Mas eu não sei exatamente o que ela faz na sala porque ela não conversa muito.

Ela só conta mesmo quando tem alguma coisa que chamou à atenção. Caso contrário, ela só fala que foi chata.

4- Durante a aula de (nome da matéria) você poderia me dizer quais as coisas que ele (a) gosta? Por quê?

Resposta: Em português ela gosta de treinar letrinha de mão. O raciocínio é muito rápido, então ela treina mais a parte motora.

5- Durante a aula de (nome da matéria) você poderia me dizer quais as coisas que ele (a) não gosta? Por quê? (Respondeu anteriormente que não gosta de modo geral).

6- Ele (a) participa durante as aulas? Vai bem nas provas?

Resposta: Participa. Ainda não tem prova.

7- Como os professores dele (a) ensinam? Por quê? Seus professores inventam coisas diferentes nas suas aulas? Quais?

Resposta: Eles ensinam alfabetizando. Uma coisa que ela reclama bastante, a professora passa uma atividade e a própria professora responde no quadro. As crianças só copiam. Elas não têm que pensar muito. Os professores não inventam nada diferente. A gente sempre conversa aqui com os professores do CADS para ver se eles ensinam algo diferente para os professores. Os professores precisam saber lidar, a ter uma didática diferente, mais lúdica, ou mais avançada.

8- Como seu/sua filho (a) vê seus professores na sala de aula? Descreva o que acontece normalmente nas aulas.

Resposta: Minha filha reclama bastante porque ela vê os professores como alguém que ela não tem muito contato. Ela tenta conversar e eles ficam quietos, é alguém distante. Ela tenta conversar mas, os professores não dão muita bola não.

9- Como seus professores interagem com seu/sua filho (a)?

Resposta: Eles não sabem como interagir com ela. Eles não conseguem fazer algo diferente. Uma coisa é você ensinar todas as crianças a escrever, mas se tem uma

criança que sabe, você tem que fazer algo a mais. Ela fica bem desmotivada na sala de aula.

10- Você sabe o que é criatividade?

Resposta: Criatividade é quando você consegue passar para uma criança alguma coisa que ela vá entender. Pegar alguma coisa que a criança gosta para poder ensinar alguma coisa. Criatividade é ser diferente do comum, sair do comum, sair do normal.

11- O que seu/sua filho (a) faz no seu dia-a-dia? Seu/sua filho (a) têm oportunidade de fazer coisas novas, de inventar na escola? E em casa?

Resposta: Ela gosta bastante de interpretar, de cantar, de contar histórias, de dançar. Ela não gosta muito de ficar parada, ela está sempre fazendo alguma coisa. Ela fica inventando vários desenhos, faz música, tenta tocar violão.

12- Quais são os interesses dele (a)? Suas atividades?

Resposta: Ela se interessa bastante por arte. Artes manuais, arte cênica, música.

13- Como você acha que são as atividades na sala de recursos? Por quê?

Resposta: Pelo que ela me conta, cada dia é um desafio diferente. Eles pegam tanto a habilidade que a criança tem, como alguma coisa que ela ainda não sabe fazer. Estão sempre passando alguma coisa diferente. Por exemplo a robótica, os alunos ficam bem animados quando tem robótica, porque tem que montar, tem que usar criatividade, pensar bastante para conseguir montar um robzinho, alguma coisa. Ou a parte da pintura que ela gosta bastante, tem os desenhos que ela tem que pintar. Ou os jogos, minha filha gosta bastante dos jogos, ela gosta de jogar xadrez, jogar dama, dominó, qualquer tipo de jogos. E também os jogos no computador. Minha filha fica bem fascinada. Cada atendimento é diferente, ela chega em casa feliz da vida. E conta: “eu pinte uma Mandala, hoje eu fiz um quadro, aprendi um jogo diferente no computador, ou fiz uma colagem”. Cada atendimento é um desafio diferente para os alunos. Para mim, a importância da sala de recursos é justamente para que minha filha não fique frustrada, para ela a sala de recursos poderia ser a semana toda e a sala regular uma vez só. É importante porque minha filha está evoluindo. Na sala regular ela está regredindo, já na sala de recursos ela está

estimulada e está evoluindo. Eu vejo que o que ela regredia na escola, quando ela vem para sala de recursos ela volta ao que ela é. Ela aprendeu a escrever muito cedo, fazer as coisas muito cedo. O atendimento aqui no CADS é como se fosse um refúgio para os alunos.

APÊNDICE 12

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: Silvia

DATA: 29/04/2016

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA A

A – CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES

1. Nome: Silvia

2. Idade: 46 anos

3. Sexo: feminino

4- Disciplina que ministra aula: sala de recursos multifuncionais.

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES

1- Você poderia me dizer como é o dia-a-dia de seu/sua aluno (a) na escola/nas aulas/no recreio?

Resposta: Gustavo já apresentou episódio de agressão com relação à outras crianças pelo fato de não contemplarem as suas altas habilidades e não darem importância aos seus relatos que é muito diferenciado do conteúdo que a professora trabalha no momento. Isso em todas as disciplinas, aconteceu na aula de ciências, língua portuguesa, mas hoje ele já apresenta um leve envolvimento na escola. Ele interage o tempo todo e procura sempre demonstrar o seu conhecimento. No recreio ele fica em pequenos grupos onde ele é sempre líder nas brincadeiras e em algumas situações.

2- Como ele (a) se sente na escola? Por quê?

Resposta: Há um tempo atrás ele não se sentia bem na escola. Tanto que ocorreram episódios de agressões, ele precisou ser retirado de sala de aula. Mas hoje ele já se sente bem, já entendeu que precisa participar da vida acadêmica e tem bons resultados.

3- Quais as aulas que ele (a) frequenta?

Resposta: Todas do ensino fundamental.

4- Durante a aula de (nome da matéria) você poderia me dizer quais as coisas que ele (a) gosta? Por quê?

Resposta: Em português, ele gosta de muita leitura, ele adora livros diferentes que abrangem várias áreas do conhecimento principalmente sobre animais da antiguidade. Em matemática, ele gosta de atividades desafios que envolvam cálculo mental. Sobre a aula de arte, ele não gosta muito, ele não se sente habilidoso para realizar esta aula.

5- Durante a aula de (nome da matéria) você poderia me dizer quais as coisas que ele (a) não gosta? Por quê?

Resposta: Não tem.

6- Ele (a) participa durante as aulas? Vai bem nas provas?

Resposta: Ele participa e vai bem nas provas.

7- Como os professores dele costumam ensiná-lo (a)? Por quê? Você costuma inventar coisas diferentes nas suas aulas? Quais?

Resposta: Ensinam de forma tradicional. Não inventam coisas diferentes.

8- Como seu/sua aluno (a) vê seus professores na sala de aula? Descreva o que acontece normalmente nas aulas.

Resposta: Ele tem muito respeito pelos professores de sala de aula, pelo seu conhecimento e histórias de vida.

9- Como os professores dele interage com ele (a)?

Resposta: Eles interagem raramente.

10- Você sabe o que é criatividade?

Resposta: Criatividade é ser livre, é pensar, é poder interagir. Pelo que eu tenho feito aqui de trabalho na sala de aula, eu gosto muito de reciclagem, a gente tem feito muito isso, aproveitar materiais, cada um colocar um pouco do seu estilo de acordo com materiais que tiver em mãos, colocar um pouco de sua personalidade e

representar isso em forma de produto, de alguma coisa que essa criança tenha produzido.

11- O que seu/sua aluno (a) faz no seu dia-a-dia? Seu/sua aluno (a) têm oportunidade de fazer coisas novas, de inventar na escola? E em casa?

Resposta: Ele frequenta o CADS duas vezes por semana. Ele frequenta o ensino regular. Em casa, pelo que ele relata ele tem bastante instrumentos, computador, vídeo- game onde ele interage bem. Na escola, ele não inventa coisas novas, em casa, ele inventa porque os pais proporcionam.

12- Quais são os interesses dele (a)? Suas atividades?

Resposta: Ele gosta muito de leitura.

13- Como você acha que são as atividades na sala de recursos? Por quê?

Resposta: Eu acho que é totalmente diferente das atividades da sala de ensino regular. A gente procura direcionar realmente de acordo com o interesse de cada um, de acordo com o parecer que a gente recebeu, uma avaliação que a gente recebeu, a gente procura contemplar as altas habilidades de cada um. E a gente acaba descobrindo outra habilidade que o parecer não havia relatado. O parecer é o diagnóstico. Eu vejo as atividades na área de interesse, na área da criatividade, tudo o que deveriam proporcionar também no ensino regular.

APÊNDICE 13

ENTREVISTA NO CONTEXTO AMERICANO

Professora: Catherine (Este nome é fictício para preservar a identidade da participante).

QUESTIONS TO TEACHERS

1- Tell me about your work with gifted students?

Well I have worked with Institute B. for off and on for about 20 years now I started as a mom. All my kids came to the Summer 2 and then I was a course assistant for one cycle of Summer 2. And then I started teaching Summer 2 I taught several science based courses for that program. I've also taught several classes for the summer 2 program and I've done the summer 3 program I've done comet kids and I've also done that star kids for summer 3 probably at least 10 or 12 years I've done this on a residential maybe more.

2- What's the biggest challenge in working with these children?

Well in the last half of my time with Institute B. over there I would say the last five to six years we've had a huge influx of students from other countries and oftentimes there's a language barrier and we only have a short amount of time to really work with them and sometimes depending on the depth of the language barrier can be a struggle. Being able to feel like you can teach them because they don't understand you, you don't understand them. In my early years we didn't have as many international students as we do now which. But I also think it adds a really richness to the program that I think is really very conducive to making the kids a lot more creative in making the kids a little more understanding of what it's like for other kids in the classroom. Most of the kids you deal with Institute B.

Yes, sometimes they don't understand. So I thought that they're they can't get the material it's just that some of the international students don't necessarily understand the material and the kids that we deal with are use to not struggling and not

necessarily being around kids like them that struggle. So I think it really helps them to see the others struggle because of the language barrier that makes them a little more empathetic I think. But I think over all the hard part. I mean setting that aside I think the hardest part dealing with the gifted kids is trying to get to where they're at. You've only got a couple of weeks to figure out OK are they not participating because they really don't get it or they feel like it's you know they're way past that academically are they feeling intimidated. What's the reason maybe they're not jumping in or you've got the overzealous kids. I mean why, why are they being like that is that they are ways that their nervous showing and just figuring out what the kids as quickly got to figure out in the two weeks...

3- Do you believe that creativity is related to giftedness? Why?

I hadn't thought about it that way, I think, I don't know that I necessarily think that creativity is related to giftedness. I think it's just like anything out.

Some people are creative some people are not I don't know that just because a kid happens to be gifted intellectually means that they're going to also be creative because I've had a lot of gifted kids that they can only do it a certain way and they can't see past doing it that way. Just like in my general ed classroom there's certain kids at all ends of the academic spectrum and high and low and in the middle they're just not create. They can't they can only see one way and then you've got other kids. Some of them on the low end of the academic spectrum that are incredibly creative and add all the other levels too. So I guess for me creativity really has nothing to do with giftedness because you know I've seen all different levels kids and I think it's just some people are some people are very creative.

I think everybody can be creative. I think it comes naturally for some people but I think some people I think some people no matter how hard they try they're just they're really black and white and they're not going to ever be any more than that. As far as the creativity goes. In that thinking outside the box and all of that to me that's what the activity is being able to think outside the box and do things in a way that hadn't been thought of or try something different. And I think some people just for whatever reason maybe the way their brain is wired or aren't able to do that. But I do think to a certain degree creativity can be learned. Have like a ballplayer I mean some people just are naturally gifted athletes and with a lot of hard work in and of

skill building and set that natural talent they can take it very very far [...] I mean I can have all the training in the world but I'm only going to go so far when it comes to playing ball because I'm not I'm not gifted when it comes to athlete athleticism and I'm just the complete opposite. I think I can build my skill and be better to a certain point but I'm not going to be able to take it to that level you know. And I think it's the same way with creativity it's really not any different. I mean you can learn some of things but to a certain degree that I think creativity to your yard. I mean that's just kind of what I've noticed with my students over the years.

4- Could you define creativity?

Well, I have talked about that a little bit earlier. To me people that are creative can kind of think beyond the obvious. They're outside the box thinkers and I think there's a million different ways to be creative. Oftentimes I think creative people can come up with ideas with absolutely no input from anywhere else. I'm a very creative person but I'm not the kind of person that just magically thinks of these ideas. Generally speaking I need a little bit of inspiration from something but ...that hard being able to take something and come up with something beyond that, that nobody else has thought of. Well and to expand ideas beyond what's presented. Being able to look at things in a different way. I think yeah I think that's creativity and different people do that in different way.

5- From your point of view, how is it possible to develop the creativity of gifted students?

Well, I think you need to offer them choice. I think you need to present them with multiple options. You need to scaffold them when you put something out there and they seem to be going in a certain direction you need to make sure you provide them with the feedback and the additional information that they need to continue. But then you also have to be willing to kind of step back and just let them go so that they can you know take what you've given them and take it to that next level and do something with it that you haven't suggested or that you haven't given them to me that will help them continue to grow and I think crucially early on if they're not used to that kind of input from a teacher it's very scary. I had a student this actually this session they're working on as something very benign it was a power point for this genetic disease.

I just said here's the coffee. Give me a PowerPoint. She wondered how many slides she wanted to know what the different categories needs to be. I don't care it's your will but you're the teacher. I said I know that this isn't my project this is your project. So for her it was very scary just to be told OK to do PowerPoint but on this you know. So I think she's probably the kind of student that needs to be given lots of opportunities that they take this and do something with it. And that's what's hard for her because she's used to being told OK you do this and then you do this and then you do this. And when when we prescribe to the students exactly what they need to do or what they need to do the project on. I think that stunts their ability to be able to be creative and to learn that creativity and take that as far as they can within the make up of their brain and how they function in life.

6 – In your opinion, do gifted students who attend summer programs have some difficulty to learn? Please elaborate.

I think the international students sometimes struggle because of the language barrier even if they have very good English skills. I think sometimes it's just hard for them because they're afraid. I've noticed often times seems a large percentage of them tend to be maybe embarrassed and I don't think that's the right word about their land their English language skills.

They're afraid they're going to say it right or wrong or not ...not communicate effectively and so they hold back. So I think it's more about communication things and our ability to learn and I think the kids that Institute B. kids in general I don't think learning is hard for him. I think the way we present things to him sometimes challenges them because they're not used to that specially like the example given before if they're just told OK you do that and we don't give them any guidelines. Some of them really struggle with that. That's very difficult for them.

7- Do you believe that there is a difference between teaching in regular classrooms and special programs for gifted students? Please elaborate.

Yes and no, I mean yes it's different because I can do whatever I want in the special programs. I don't have to worry about grades. I don't have to worry about state standards. I don't have to worry about the kids passing a class and that is my

[...] Yeah I don't have to worry about that. But as far as how I teach the kids I approach my regular classroom very similarly to the way I approach that Institute B. classroom. I offer the kids choice. I like them make as many decisions as far as how they're going to demonstrate their learning to me if possible. I can do that much easier with the Institute B. kids. But I try to do that as much as I can with my regular kids in my public school. But again because of those other you know the evaluations testing on and on and on and sometimes it's restrictive.

But I do still try to approach it that way because I think the way we're able to teach and Institute B. what's best for our kids. You can do lots of activities you can do lots of student driven projects and not have to worry about those constraints we're worried about in regular AD and we've got the time to do that.

And if I only get three projects done as opposed to six it doesn't matter in my classroom I've got so much stuff I had to get done by the end of the year. And so it's a balancing act.

And so I think it's probably my regular classroom kids have probably benefited more because of my Institute B. experience because I tend to try to bring them up to that level. So which I hadn't really even thought about that out loud outside my brain until you asked me the questions...

8- Could you tell me about your experience working in summer programs for gifted students?

Well it's kind of interesting see here two years ago three years ago I had a Chinese boy that he's on the college track at home. You know he's doing all the courses that you do if you're going to go on to college. I can't remember what they call it over there and he's never done anything besides like you know math and English and science is very academic driven kinds of courses the class I was teaching I was teaching a science and art class and a science and a math and art class. He signed up for both of them because he loves science he loves math. He's very very good at both of them. He thought for science and math classes but they were more art classes. That was what I did was like for example in the science class I had some sort of a science concept like surface tension.

We talked about surface tension we did a little experiment demonstrating surface tension and then I had several projects where they used that idea of surface tension

to create an arc and then the same thing in the map we talked about parabolas. What they were how you draw them what they look like. And then we had a couple different projects they could choose from to use make a parabola and turned it into an art piece. She didn't understand the description here realize that's what it was going to be. So at first I was very disappointed. But once she got in sewing in the class and started doing that he found out that he was a really an artist and he made some amazing things and he cried one day. You don't understand. I did not know I could do this.

I can't believe I can do this. I didn't know there were things besides science and math that I could be good at. I really like this art. I want to do this art what my father wants me to do the math and the science. And I'm really good at that. And you know so he became very conflicted which I guess some people would think that was bad but I thought it was pretty awesome that he found a part of himself that he didn't know existed and we had this big conversation about how you know maybe you know the art side of you that could be you really you can create nice paintings or whatever when you're not working and you can still do. You can still do both. It doesn't have to be one or the other.

You can still do both. And who knows maybe someday you'll be able to make a living at art. Or maybe that the way you will go and it was just really neat to have to see that because he ended up in my class. He was able to discover something that he just didn't know and then he contacted me through Facebook and asked me to do a letter of recommendation for him and he ended up going to a camp similar to Institute B. at Harvard last summer. And so that was kind of neat that he you know continued to make contact. So that's one of the things that I really really remember... another experience that I remember early on that really taught me a lot. His name was Chris. This I was doing Summer 2. It was a biology type class but it was more like ecosystems and ecology and living things and things like that.

And it really wasn't anything to do with microscopes or anything that really worked. I wasn't going there with the class. But this boy named Chris he was very upset that I didn't get the microscope so. And in fact his mom either e-mailed or called me and said he was very disappointed in the class because he was really hoping to be able to look at some things under a microscope. Well I gave him this big explanation about how that's not where I was going. This is how I designed the curriculum this is

what we're doing. On and on and on and on and I talk to the boy about how this is what the class was and I was really sorry that he was disappointed that he really needed to learn to you know enjoy other aspects of biology and science so on and so forth.

And that's part of that's good. We went on the crosses over and I moved on with life. I should have done that. I was wrong. I should've got the microscope that one week I should have said to the kid you know what. Somebody said they want to learn about stuff and see some things in the microscope. So this is what we're going to do. And I should have done some things under the microscope because he was curious about and who knows. There may have been other kids. And with the structure of the class I didn't need to keep on schedule. So I really learned from that that you have to be flexible and you've got to be willing to go with what the students want to do which is one thing that's great about teaching for Institute B. you have that flexibility.

You know I tried to do that to a certain degree in my classroom. But you can't. I mean yeah I mean you're really limited on that but I really that little boy you know 15 years ago making those comments and wanting to do that and he kind of turned it on. I learned a lot from that.

9- From your point of view, is there anything that needs to be improved in the summer program? Please elaborate.

Now guess and thought about it.

Know you know I've been involved with it off and on for so many years I've seen so many things and the programs really come a long way, as far as you know they have different people in charge every couple years and for a while that was a struggle that had been a struggle over the last five, six, seven years. There's been a lot more consistency and I don't know if within the leadership they're communicating things that are from year to year to year to the new people. You know I don't know anything about that end of it. But as far as how things go I think they do an awesome job of preparing us as teachers to get ready to teach the kids.

The one thing I'd like to see when we have our teacher training I feel like that grad students who are in charge of the program then a lot of time doing the talking on that training day. And I think they should let some of the more seasoned teachers teach people that have taught before and have more of an active role as far as the training

goes because we're the ones that are with the kids we're the ones dealing with you know the things that don't go or don't go or do go well and you know what works what doesn't work that kind of stuff when it comes to you know things to deal with the kids in particular in our classes. I would like to see more involvement by experienced teachers and I'd like to see the new teachers have more of a chance to talk to the experienced teachers about things that has improved with time.

But I think it can improve a little bit more there. As far as the program itself goes I mean I think they do a really good job of vetting the students. There was a time I didn't feel like all the students that came really should be here. They got in through a loophole or whatever and really didn't have what really was needed to be successful or to manage themselves in the program. But I think probably the last 10 years I felt like they do a really good job there. I kind of I struggle with the huge number of international students that we have. I feel like it has taken away from the American kids that I don't feel like we have as many to a certain degree because it seems like I have so many more international students it's not quite as balanced as I think it could be.

And when you've got a class of predominantly kids that maybe are struggling with the language to a certain degree to a certain degree I feel like that too. Don't struggle with the language that short changed a little bit because you're trying to make up ground and deal with the language barrier. So I think when it comes to that, I think maybe and I don't know how they would do this because I think probably Institute B. leaves it to the people that bring the kids a better job of making sure the kids that do come have a good command of the language. But then again I say I struggle with that because I think that international college kids bring such richness to the program as far as the American kids being able to see their culture and .. and how they are and how they think about the world so on and so forth.

So and beyond that I think we really often get a lot of really good courses and things so you know a little things here and there you know that could be tweaked but I think overall it's an awesome program. Yeah I think in general it is. I mean, I mean all the things that I mentioned are just little things here and there and I'm not 100 percent sure, Institute B. really can do that much about them. You know some of the stuff I've mentioned but I just think it's a good opportunity for these kids to be able to come

and be around other kids that think similar really to them. And just to have that time away from family so that they can kind of experience the world a little bit.

10- What is necessary to work with gifted students? What about with other children? Can a teacher teach regular and gifted students the same way?

Well I think as a kid you've got to be creative and that's what your research is about is creativity I think you've got to be willing to think outside the box and not go with what you would do. You know the everyday ordinary things you got to be well and you try something different. You got to be willing to be wrong a lot because they're way smarter than you. You have to be flexible. I mean you really do like the example Chris. I was so inflexible with that cha. I mean you got to be willing. OK. This is what I had planned but this is what's going on. So this is what we're going to do instead. Got to be willing to do that. And you've just got to be willing to learn because you learn so much from the kids and you learn so much from working in this program that I mean you end up being a better teacher because of it though.

I mean if you've got your brain, open your eyes, open your heart, you're going to be a better teacher for these kids. And then also in your regular life as well.

About regular education class, because of the institute B¹. I'm a better teacher for them. I think as I said earlier I think I expect more of my kids in my classroom because of my experiences here. I know that you know you don't have to be labeled or considered gifted however you want to phrase that to be able to achieve high expectations academically. You know you've got to be willing to set the bar high for your students regardless of their academic inclination and just assume that they're going to do it and if they don't then you can come along and figure out what you need to do to help them meet their expectations. But if you don't set the expectation they're not going to do anything. So because of my experiences teach and Institute B. the bar I set from is pretty high.

You have to be flexible because the gifted kids have the ability to just because of the way their brain is wired.

They have a way of being able to take it and do stuff with it that not necessarily traditional kids or not gifted kids can do. But I think the approach to teaching gifted

¹ O nome do instituto onde há oferta de programas para superdotados no contexto americano foi substituído pela letra "B" para que o nome verdadeiro não seja divulgado, conforme recomenda o Comitê de Ética dos Estados Unidos.

kids is you know making things open ended and, and letting them you know be the one that tells you you know. So that's not always the teacher telling. I think any kids benefit from that type of teaching. And I think oftentimes we take those regular ed kids in where a lot of them are not capable of doing that. They're just not smart enough which that may be a trick. They may be the case but I think you still present it to him and you give them options and, and you give them flexibility and you throw those big questions out there and just see what they do with it. And if it's beyond what they can do you do what you can to scaffold that and to bring them to, to that point or you move on.

But I think regular ed kids benefit from you know some of the things that we like to do with gifted kids. They may not take it to the same level. They may not interact with the project the same way a gifted kid would but they still do stuff. So I think it's important that you give them the opportunity to hear.

11- From your point of view, what are the strengths of the summer program?

Well I think, I think the biggest thing is that the social and emotional because the kids are around other kids like them that think like them because the gifted kid does tend to think different than another kid. They're always thinking three steps ahead. So they're run out of kids that think like that. Providing those kids the opportunity to be away from home at this age.

I think that's important for kids to kind of function independently of their family unit whatever it happens to be because it helps them find out who they are more and it gives him confidence in knowing who they are as a person separate from their family. I think a wide variety of classes that are offered to the kids is good so they can kind of explore all kinds of things. You said that they're not interested in and they like to be interested in things, they don't necessarily know anything about that they can learn about beyond what they would learn in the regular classroom.

It just gives them an opportunity to kind of stretching grow and be who they really are. Because sometimes in the classroom I think they get kind of they get kind of what's the word? They're not necessarily sheltered but they're kind of constrained because maybe the teachers are not flexible and she doesn't want to have kids at three different places so she holds them back or she puts them with the lesser talented academically kids and so that they get the kid ends up being the teacher all

the time for the class night. That's got to get old. I mean why should they always have to do that. And in oftentimes they don't get the one girl in my class and she keeps talking about how or where her school is because I see her in the same curriculum and I mean she's already to grade ahead but they won't move her then the teacher won't give her anything so she just basically results day long.

And so she's very very undereducated because they're not willing to work with her and give her at least I mean to give her a project or do something and teach the class. She's very I mean there's couple of things she's done for me. I mean she was the one that was scared about the number of PowerPoint slides that once she kind of got over that. I mean she did very I mean very good work. So no I totally forgot that it was strength for the program.

In the short term the best thing we got going because and I think that's just been said stoppage and Gentry has taken over and I always felt like before that it was so focused on the academics. These kids want vocabulary these kids want to learn these kids. They want school they know. They're just kids they're away they're at camp in the middle of summer. Yeah they wanted to learn. Yeah they love vocabulary. They want to have fun too. They want to work with their kids like and they want to hang out with other kids like. So the coordinator has really taken the program and turned it into something that addresses the whole child. And it's not just about them being extra smart. It's about them as a kid who happens to be extra smart but also has this whole social life too that impacts the way they function academically. So I just I think she's done a really nice job of bringing it all together and really meeting the needs of the kids in all, all aspects.

12- How do you address the social and affective aspects of the children in the summer program? Could you provide examples?

I know I never thought about it. Kids are a wonderfully common age, they learn best in group social media and it doesn't matter to them. They got to interact with each other and if you just do stuff where you're standing up there and bubbling at them talking like that nobody likes it like that. I'm a grown up. I don't like that they need to be able to be social. OK, so in my class they sat at table. They sat together, I allow them to talk. I allow them to interact with each other as long as they're on staff working on something, I don't care how much they talk. Now they get loud and

obnoxious I will calm them down. I like for them to work in groups so that they can learn from each other, so that they can interact socially with each other. And kids are really, really good at multi-tasking when it comes to this kind of thing.

They can be talking about what they did last night or the fountain run that they're doing this evening and all that but still be doing whatever it is they're doing Project wise as adults tend to think oh no we can only do one thing at a time because all the junk in our brain. But kids can do that and you need to give them the chance to be with each other and you also need to keep in mind that you have them for three hours and if you don't let them get up and walk around once in a while they're going to get bored. They're going to get restless, they're going to get off.

And you need to make allowances for that people and for whatever reason the general population don't think gifted children are human beings. I don't think because they expect that they all sit at a desk for hours on and with their little glasses on because you know they all wear glasses right and they don't and and work work work work work.

They're human beings that have interesting things going beyond the academic and you need to allow for that in the classroom.

APÊNDICE 14

OBSERVAÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Protocolo

a – Como os professores ensinam

b- Tipo de atividades que os professores propõem durante as aulas

c- A relação entre professor-aluno

d- Tipo de perguntas que os professores fazem

e-Tipo de perguntas que os alunos fazem

f- Tipo de respostas dos professores

g- Tipo de respostas dos alunos

h- Tipo de atitudes dos alunos durante as atividades propostas: se há interesse, curiosidade, vontade de aprender

I- Tipo de atitudes dos professores durante as aulas: permite liberdade de expressão dos alunos, se há incentivo e motivação aos alunos, se há paciência, respeito mútuo, alteridade e afetividade.

APÊNDICE 15

OBSERVAÇÕES NO CONTEXTO AMERICANO

Protocol

a - How teachers teach

b- Type of activities that teachers propose during classroom

c- The relationship between teacher-student

d- Type of questions that teachers make

e-Type of questions that students do

f- Type of teacher responses

g- Type of responses of students

h- Type of attitudes of students during the proposed activities: if there are interest, curiosity, will learn

I- Type of attitudes of teachers during classroom: allow freedom of expression of students, if there is incentive and motivation to students, if patience, mutual respect, alteration and affectiveness.

APÊNDICE 16

GRUPO FOCAL PARA AS FAMÍLIAS

PESQUISA: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER

PESQUISADORA: FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE

ETAPAS:

1- APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DO PROJETO

2- APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

3- PERGUNTA NORTEADORA DO GRUPO FOCAL: **COMO E POR QUE REALIZAR UM TRABALHO QUE DESENVOLVA A CRIATIVIDADE DE SUPERDOTADOS?**

APÊNDICE 17

GRUPO FOCAL PARA OS ALUNOS SUPERDOTADOS

PESQUISA: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE
NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER

PESQUISADORA: FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE

ETAPAS:

1- APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DO PROJETO

2- APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

3- PERGUNTA NORTEADORA DO GRUPO FOCAL: **PARA VOCÊ, QUAL É A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE NO ENSINO?**

ANEXOS

ANEXO 01

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE NA ESCOLA: O OLHAR DE VYGOTSKY E DE STEINER

Pesquisador: Fernanda Hellen Ribeiro Piske

Área Temática:

Versão: 12

CAAE: 37241714.4.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.378.973

Apresentação do Projeto:

O projeto em tela apresenta a necessidade de coleta de dados em três colégios do Estado do Paraná com alunos superdotados, suas famílias e seus professores.

A pesquisadora está realizando Doutorado sanduíche e coletando dados nos Estados Unidos e percebe a importância de realizar um estudo comparativo com participantes do contexto brasileiro e americano. A mesma informa o possível período de coleta de dados nos colégios estaduais do Paraná entre 01 de novembro a 15 de dezembro de 2017.

A pesquisadora comunica também que "Para que haja aprovação pela Secretaria de Educação do Paraná seria necessária uma declaração do Comitê de Ética confirmando que esta pesquisa foi submetida para realização em um novo contexto (colégios estaduais do Paraná)."

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o lugar da criatividade nas teorias e nas práticas educativas inspiradas em Vygotsky e em Rudolf Steiner e os sentidos e significados que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) da educação básica, suas famílias e seus professores apresentam em relação à criatividade.

Como objetivos secundários, são apresentados:

- Realizar levantamento de estudos nacionais e internacionais sobre a área de Criatividade;

- Identificar como as perspectivas de Vygotsky e de Rudolf Steiner entendem a criatividade e se propõem a trabalhá-la;
- Realizar entrevistas com alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) da educação básica, suas famílias e seus professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora, "O procedimento adotado nesta pesquisa, [...] permite o entrevistador e o entrevistado estabelecer uma relação de cooperação amigável durante o processo, com a descrição dos acontecimentos."

Quanto aos benefícios e segundo a mesma, "Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno com altas habilidades/superdotação, sua família e seus professores percebem a existência da criatividade no ensino e de que forma este importante atributo é desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não se aplica.

Recomendações:

Sugestão: Nos três Termos de Consentimento apresentados, os nomes das escolas podem ser substituídos pela expressão "escolas estaduais".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA.

Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br
(obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1006123_E5.pdf	19/10/2017 14:30:27		Aceito
Outros	cartaout2017.docx	19/10/2017 14:24:31	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoprofout2017.doc	19/10/2017 14:22:24	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termofamiliasout2017.doc	19/10/2017 14:21:56	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoalunosout2017.doc	19/10/2017 14:21:13	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Emenda092017.docx	29/09/2017 00:09:43	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	novotermoprofset2017.doc	29/09/2017 00:04:27	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	novotermofamiliasset2017.doc	29/09/2017 00:04:00	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	novotermoalunosset2017.doc	29/09/2017 00:02:59	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito

Justificativa de Ausência	novotermoalunosset2017.doc	29/09/2017 00:02:59	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Purduecronograma.pdf	02/04/2017 21:01:06	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Cartaalteratual.docx	02/04/2017 21:00:23	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Emendaatual17.docx	02/04/2017 20:59:25	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcleprofeatual.doc	02/04/2017 20:58:11	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclefamiliasatual.doc	02/04/2017 20:57:33	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclealunosatual.doc	02/04/2017 20:57:12	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Emendamarco17.docx	30/03/2017 22:50:08	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	RESULTADOSPACIAIS2017.doc	30/03/2017 22:49:31	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Cartaalteracao17.docx	30/03/2017 22:45:40	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	ANUENCIAPURDUE.pdf	30/03/2017 22:37:12	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcleprofess2017.doc	24/02/2017 14:45:34	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclefamilias2017.doc	24/02/2017 14:45:09	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclealunos2017.doc	24/02/2017 14:44:45	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Resultparcial17.pdf	24/02/2017 14:43:10	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Cartadealteracao17.docx	24/02/2017 14:38:59	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Emendafev17.docx	24/02/2017 14:36:42	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	Emendanova.docx	07/05/2016	Fernanda Hellen	Aceito

Outros	Emendanova.docx	23:33:29	Ribeiro Piske	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	alunostcle.doc	07/05/2016 23:33:00	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	professorastcle.doc	07/05/2016 23:32:18	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	emenda1.docx	06/03/2016 21:33:49	Fernanda Hellen Ribeiro Piske	Aceito
Outros	QUESTIONARIO DOUTORADO.docx	26/03/2015 22:26:54		Aceito
Outros	Emenda.docx	26/03/2015 22:25:48		Aceito
Outros	Termo de concordância - 2015.pdf	07/01/2015 13:45:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DETALHADO.doc	08/11/2014 17:15:56		Aceito
Outros	TERMO DE COMPROMISSO PARA INÍCIO DA PESQUISA.pdf	09/10/2014 19:47:46		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto.pdf	07/10/2014 16:31:50		Aceito
Outros	TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.pdf	04/10/2014 14:47:04		Aceito
Outros	DECLARAÇÃO DE USO ESPECÍFICO.pdf	04/10/2014 14:46:08		Aceito
Outros	Esqueleto e Check list.pdf	04/10/2014 14:45:17		Aceito
Outros	DOC NOME SOCIAL (1).pdf	02/10/2014 19:36:17		Aceito
Outros	TERMO RESPONS DO PESQUISADOR.pdf	27/09/2014 13:59:58		Aceito
Outros	TORNAR PÚBLICO RESULTADOS.pdf	27/09/2014 13:58:41		Aceito
Outros	DECLARAÇ CO PARTICIPANTE.pdf	27/09/2014 13:57:34		Aceito
Outros	ANÁLISE MÉRITO PG 2.pdf	27/09/2014 13:56:48		Aceito
Outros	ANÁLISE MÉRITO PG 1.pdf	27/09/2014 13:56:20		Aceito
Outros	APRECIACÃO ORIENTADORA.pdf	27/09/2014 13:55:47		Aceito
Outros	DECLARAÇ ORIENTADORA.pdf	27/09/2014 13:55:13		Aceito
Outros	EXTRATO DE ATA.pdf	27/09/2014		Aceito
Outros	EXTRATO DE ATA.pdf	13:54:36		Aceito

Outros	ENCAMINH ATA.pdf	27/09/2014 13:54:13		Aceito
Outros	ENCAMINH RESPONSÁVEL.pdf	27/09/2014 13:53:15		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 13 de Novembro de 2017

Assinado por:
Claudia Seely Rocco
(Coordenador)

ANEXO 02

To: SUPERVISOR AT A. UNIVERSITY

From: J. D., Chair

Social Science - A¹. University

Date: 07/13/2017

Committee Action: Expedited Approval of Amendment (6) (7)

Approval Date 07/13/2017

Protocol # 1705019207

Study Title: Giftedness and Creativity at School: Vygotsky and Steiner's View

Expiration Date: 07/12/2018

Subjects Approved: 45

The above-referenced protocol has been approved by the A¹. University. This approval permits the recruitment of subjects up to the number indicated on the application and the conduct of the research as it is approved.

The document approved and dated consent, assent, and information form(s) for this protocol are in the Attachments section of this protocol at A. University. Subjects who sign a consent form must be given a signed copy to take home with them. Information forms should not be signed.

Record Keeping: The PI is responsible for keeping all regulated documents, including A. University correspondence such as this letter, approved study documents, and signed consent forms for at least three (3) years following protocol closure for audit purposes.

Documents regulated by HIPAA, such as Authorizations, must be maintained for six (6) years. If the PI leaves A. University during this time, a copy of the regulatory file must be left with a designated records custodian, and the identity of this custodian must be communicated to the A. University.

Change of Institutions: If the PI leaves A. University, the study must be closed or the PI must be replaced on the study through the Amendment process. If the PI wants to transfer the study to another institution, please contact A. University to make arrangements for the transfer.

Changes to the approved protocol: A change to any aspect of this protocol must be approved by A. University before it is implemented, except when necessary to eliminate apparent immediate hazards to the subject. In such situations, A. University should be notified immediately. To request a change, submit an Amendment to A. University.

Continuing Review/Study Closure: No human subject research may be conducted without A. University approval. A. University approval for this study expires on the expiration date set out above. The study must be close or re-reviewed (aka continuing review) and approved by A. University before the expiration date passes. Both Continuing Review and Closure may be requested through A. University.

Unanticipated Problems/Adverse Events: Unanticipated problems involving risks to subjects or others, serious adverse events, and serious noncompliance with the approved protocol must be reported to A. University. All other adverse events and minor protocol deviations should be reported at the time of Continuing Review.

¹ O nome da Universidade americana pesquisada foi substituído pela letra "A" e outros dados referentes a esta instituição foram alterados para que a mesma não seja identificada, tal fato justifica-se por estar de acordo com o Comitê de Ética dos Estados Unidos.